

**UN MODELO PARA ACCEDER A LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS
SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE MANTENIDAS
POR LOS DOCENTES, A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE SUS
PRÁCTICAS EN AULA.**

**Estudio de 17 profesores de Historia, Lenguaje y Religión pertenecientes
a la red de colegios Maristas de Chile.**

Tesis doctoral de Claudio LOO COREY.

Directora: Elena Martín Ortega.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Universidad Autónoma de Madrid, 2013.

A Raquel y Emilio

*maestros de toda la vida,
de aquellos que dejan huella.*

A Mariana, Francisca y Pablo

aprendices incansables.

*Y especialmente a **Maricarmen**,*

la inspiradora de estas páginas,

la razón para seguir luchando,

la esperanza para seguir amando,

la promesa de un futuro compartido.

Tamma.

AGRADECIMIENTOS

Al concluir un camino tan largo, fascinante y –en muchas ocasiones- también tortuoso el viajero contempla con ilusión su destino final, y antes de traspasar la puerta que lo conduce a aquello que ha anhelado por tanto tiempo, vuelve la vista atrás y deja que multitud de imágenes y sensaciones le invadan. Entre este cúmulo de recuerdos, surgen nítidos los rostros de quienes han sido compañeros de camino, guías que indican el sendero, peregrinos que avanzan contigo, voces de aliento en los momentos de flaqueza... a ellos, mi gratitud sincera.

A **ELENA MARTÍN ORTEGA**, tutora, maestra y amiga: gracias por la palabra certera, la dedicación constante, el oído atento y el corazón abierto. Porque hemos reído y sufrido juntos, hemos discutido, aprendido uno del otro y construido conocimiento cada vez que hemos tenido la fortuna de encontrarnos, hemos compartido la misma fe y una misma pasión por la enseñanza. Sin duda eres tú la que me ha mostrado el camino, ha orientado mis pasos y me ha impulsado a caminar solo cuando me has visto capaz de ello.

A **JUAN IGNACIO POZO**, que casi sin saberlo me ayudaste a descubrir una nueva forma de pensar la enseñanza y el aprendizaje escolar desde el día en que “Aprendices y Maestros” llegó a mis manos. Mi alforja de peregrino siempre estuvo llena de tus palabras, a las que acudí una y mil veces en busca de preguntas y respuestas.

A la **CONGREGACIÓN DE LOS HERMANOS MARISTAS**, la familia desde donde inicio la travesía y el hogar al que vuelvo después de miles de kilómetros de viaje; mis raíces como aprendiz, mi lugar como maestro.

A **ANA MARÍA**, mi madre, que durante este tiempo se hizo compañera de camino dedicando miles de horas a la transcripción de cada una de las clases que finalmente pude analizar.

A **ALEX y JULIO**, coordinadores pedagógicos de dos de los centros maristas participantes en el estudio; gracias por su empeño por recoger información y gestionar los recursos para acceder a los datos. Han ayudado a preparar el equipaje y los pertrechos requeridos para la expedición.

A **MARICARMEN, LUIS y ERNESTO**, sabios de Oriente que me enseñaron a leer las estrellas para no perderme en el camino y, en términos menos metafóricos, se dieron el trabajo de analizar muchas de mis clases para verificar la coherencia de mi modelo de análisis.

A todos y cada uno de los **PROFESORES** y **PROFESORAS** que me acogieron virtualmente dentro de su sala de clases; sin notarlo, estuvieron a mi lado durante todo este viaje... sus voces aún resuenan en mi mente y siguen despertando preguntas o inspirando nuevas reflexiones.

Finalmente, gracias a todos mis amigos y amigas del Master de Psicología de la Educación de la UAM; simplemente, porque me regalaron un año maravilloso.

ÍNDICE

	INTRODUCCIÓN	20
Capítulo I	TEORÍAS IMPLÍCITAS ACERCA DEL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA.	25
I.1.	Qué entendemos por “representaciones implícitas”	30
I.1.1.	¿Cómo se construyen las representaciones implícitas?	34
I.1.2.	¿Cómo funcionan las representaciones implícitas? ¿Cuál es su naturaleza?	37
	a. Naturaleza procedimental.	37
	b. Función pragmática.	38
	c. Situadas y encarnadas.	39
	d. Activación automática.	41
I.1.3.	Naturaleza teórica de las representaciones implícitas.	43
I.1.4.	Teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje.	45
I.1.5.	Sobre la pluralidad representacional.	58
I.2.	Cómo estudiar las representaciones implícitas	60
I.2.1.	Cuestionarios de dilemas.	62
I.3.	Estudios acerca de las teorías implícitas de los docentes sobre el aprendizaje y la enseñanza.	65
I.3.1.	Creencias epistemológicas.	67
I.3.2.	Enfoque fenomenográfico.	79
I.3.3.	Teorías implícitas.	91
	a. Metáforas sobre la enseñanza y el aprendizaje.	92
	b. Análisis lexicométrico.	93
	c. Cuestionarios de dilemas.	96
Capítulo II	REDESCRIPCIÓN REPRESENTACIONAL DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS.	107
II.1.	Redescripción representacional a través del conflicto.	116
II.2.	Redescripción representacional a través de la analogía.	121
II.3.	Metacognición.	121
II.4.	Promover la redescripción representacional.	122
	a. Dado el carácter socio-cultural de las representaciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza.	122
	b. Dado el carácter situado de la cognición.	123
	c. Dada la naturaleza encarnada de las teorías implícitas.	124
	d. Dado el carácter recursivo de la relación teoría – práctica .	124
Capítulo III	MODELOS DE ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE.	125
III.1.	Análisis de la práctica docente en el aula	125
III.2.	El ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza: Modelo de César Coll y colaboradores.	128
III.3.	Qué se hace, quién lo hace y cómo la hace: Modelo de análisis de Emilio Sánchez y el equipo de investigación AIAPE (Aprendizaje, Instrucción y Análisis de la Práctica Educativa).	135
	a. Primera dimensión: ¿Cómo se hace?	135
	b. Segunda dimensión: ¿Qué se hace?	137
	c. Tercera dimensión: ¿Quién lo hace?	138

III.4.	Análisis de la práctica docente de profesores de música: Juan Ignacio Pozo y Grupo de adquisición del conocimiento musical (Universidad Autónoma de Madrid).	142
Capítulo IV	ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE DESDE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE.	148
IV.1.	El análisis de la práctica de aula como vía de acceso a las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantienen los docentes.	149
IV.2.	Un modelo para identificar las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantienen los docentes a través del análisis de sus prácticas.	153
	a. Dimensiones de análisis: ¿qué observar?	154
	b. ¿Cómo segmentar la práctica?	158
IV.3.	Acceder a los supuestos ontológicos de las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje a partir del análisis de las Actividades Típicas de Aula (ATAs).	161
IV.3.1.	Propuesta de análisis de las actividades típicas de aula.	172
	a. Criterios para delimitar las ATAs.	173
	b. Criterios para clasificar las ATAs.	174
	c. Propuesta de clasificación de Actividades Típicas de Aula.	197
	d. Descripción de las categorías de clasificación de ATAs.	202
	1. Activación de los conocimientos previos.	202
	2. Presentación de los objetivos de la sesión.	211
	3. Presentación de nueva información.	216
	4. Uso del conocimiento.	223
	5. Revisión del trabajo personal/grupal de los alumnos.	227
	6. Síntesis de los contenidos (declarativos/procedimentales)	235
IV.3.2.	Estructura de actividad de la unidad temática.	239
IV.4.	Acceder a los supuestos epistemológicos de las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje a partir del análisis de las estructuras de construcción de significado.	241
IV.4.1.	¿Cómo segmentar las Estructuras de Construcción de Significado?	244
IV.4.2.	¿Cómo categorizar las Estructuras de Construcción de Significado?	246
	a. Estructura Directa.	246
	b. Estructura Interdirecta.	250
	c. Estructura Interpretativa.	253
	d. Estructura Constructiva.	257
Capítulo V	METODOLOGÍA	260
V.1.	Objetivos.	260
V.2.	Diseño de investigación.	261
V.3.	Participantes.	263
V.4.	Procedimiento de recogida y análisis de datos.	268
Capítulo VI	RESULTADOS	272
VI.1.	Perfil Interdirecto.	273
VI.1.1.	Profesor 1: Fernando.	273
VI.1.2.	Profesor 2: Jorge.	285
VI.1.3.	Profesor 3: Sergio.	312
VI.1.4.	Profesor 4: Mario.	330

VI.1.5.	Profesor 5: Alberto.	339
VI.1.6.	Profesor 6: Claudia.	367
VI.1.7.	¿Qué tienen en común los profesores del perfil Interditecto?	395
VI.2.	Perfil Interconstructivo.	401
VI.2.1.	Profesor 1: Esteban.	401
VI.2.2.	Profesor 2: Margarita.	418
VI.2.3.	Profesor 3: Irene.	452
VI.2.4.	Profesor 4: Marcela.	472
VI.2.5.	Profesor 5: Claudio.	487
VI.2.6.	¿Qué tienen en común los profesores del perfil Interconstructivo?	511
VI.3.	Perfil Constructivo.	515
VI.3.1.	Profesor 1: Ana.	515
VI.3.2.	Profesor 2: Enrique.	528
VI.3.3.	Profesor 3: Javier.	547
VI.3.4.	Profesor 4: Luis.	572
VI.3.5.	Profesor 5: Carmen.	598
VI.3.6.	Profesor 6: Jaime.	613
VI.3.7.	¿Qué tienen en común los profesores del perfil constructivo?	638
VI.4	A modo de síntesis.	639
VI.4.1.	Distancia entre cuestionarios y práctica docente.	639
VI.4.2.	Supuestos epistemológicos y Estructuras de Construcción de Significado.	643
VI.4.3.	Supuestos ontológicos y Actividades Típicas de Aula.	645
Capítulo VII	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.	653
VII.1.	La sala de clases: en un continuo entre lo implícito y lo explícito.	654
VII.2.	Parece posible acceder a las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantienen los profesores a través del análisis de sus prácticas en aula.	661
VII.3.	Importancia de la convergencia metodológica: acceso a las teorías implícitas de los docentes desde los cuestionarios de dilemas.	666
VII.4.	Teorías directa, interpretativa y constructiva.	670
VII.5.	Algunas ideas sobre la pluralidad representacional: Una propuesta de perfiles representacionales que surge desde la práctica.	674
VII.6.	Del dicho al hecho ... hay demasiado trecho.	678
VII.7.	Consistencia entre supuestos ontológicos y epistemológicos.	681
	REFERENCIAS	684
	Anexo 1: Manual para la identificación de Actividades Típicas de Aula.	713
	Anexo 2: Manual para la identificación de las Estructuras de Construcción de Significado.	723

ÍNDICE DE CUADROS

Capítulo I	TEORÍAS IMPLÍCITAS ACERCA DEL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA.	
Cuadro I.1	Algunas de las diferentes denominaciones de las concepciones de los sujetos y el énfasis en unos u otros rasgos característicos (Rodríguez Moneo, 1999, p.23)	27
Cuadro I.2	Síntesis de los enfoques desde los cuales abordar el estudio de las concepciones implícitas de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje.	29
Cuadro I.3	Diferencias entre las representaciones implícitas y explícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. (Pozo et al., 2006, p. 99)	36
Cuadro I.4	Diferencias entre teorías implícitas y teorías científicas, elaborado a partir de Rodríguez, Rodrigo y Marrero (1993).	44
Cuadro I.5	Teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza, adaptado de Marrero, 1993.	46
Cuadro I.6	Supuestos de las teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza (tomado de Pérez Echeverría et al. 2001, p. 159).	47
Cuadro I. 7	Caracterización de los distintos escenarios de acción docente según la Teoría Directa. (Elaborado a partir de Martín et al., 2006)	51
Cuadro I.8	Esquema de la TEORÍA DIRECTA (Pozo y Scheuer, 1999, p.100)	52
Cuadro I.9	Caracterización de los distintos escenarios de acción docente según la Teoría Interpretativa. (Elaborado a partir de Martín et al., 2006)	54
Cuadro I.10	Esquema de la TEORÍA INTERPRETATIVA (Pozo y Scheuer, 1999, p.103)	55
Cuadro I.11	Caracterización de los distintos escenarios de acción docente según la Teoría Constructiva (Elaborado a partir de Martín et al., 2006).	57
Cuadro I.12	Síntesis de las metodologías de acceso y análisis de la información de los trece estudios contenidos en Pozo et al. (2006). (Tomado de Scheuer y Pozo, 2006, p.379)	61
Cuadro I.13	Enfoques de aprendizaje, extraído de Enwistle (1998)	67
Cuadro I.14	Concepciones epistemológicas de los docentes. (Tomado de Olafson y Schraw, 2006, p.73; la traducción es nuestra)	70
Cuadro I.15	Comparación entre las concepciones epistemológicas de los docentes de acuerdo a diferentes dimensiones del proceso instruccional. (Tomado de Olafson y Schraw, 2006, p.74; la traducción es nuestra)	70
Cuadro I.16	Síntesis de algunas conclusiones sobre las creencias epistemológicas del profesorado.	77
Cuadro I.17	Categorización de las concepciones sobre el aprendizaje . Adaptado de Prosser, Trigwell y Taylor (1994)	81
Cuadro I.18	Categorización de las concepciones sobre la enseñanza . Adaptado de Prosser, Trigwell y Taylor (1994).	82
Cuadro I.19	Concepciones docentes respecto a la enseñanza. Extraído de Kember (1997).	83
Cuadro I.20	Dimensiones usadas para delimitar las concepciones acerca de la enseñanza. Tomado de Kember (1997).	84
Cuadro I.21	Aspectos clave de la forma en que varía la experiencia de <i>ser</i> un profesor universitarios. (Åkerlind, 2004).	86

Cuadro I.22	Síntesis de algunas conclusiones sobre las concepciones docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje obtenidas en estudios de carácter fenomenográfico.	89
Cuadro I.23	Criterios para determinar la teoría predominante en los sujetos (Gómez, Guerra y Torres, 2010).	104
Cuadro I.24	Distribución de la muestra en el estudio de Gómez, Guerra y Torres (2010).	104
Capítulo II	REDESCRIPCIÓN REPRESENTACIONAL DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS.	
Cuadro II.1	Organización de los distintos modelos de cambio conceptual (Rodríguez Moneo, 1999, p. 109 – 110).	108
Cuadro II.2	Factores contextuales, motivacionales y cognitivos relacionados con el proceso de cambio contextual (Rodríguez Moneo, 1999, p.100, tomado de Pintrich, Marx y Boyle, 1993).	115
Cuadro II.3	Características de cada una de las siete respuestas ante los datos anómalos (Rodríguez Moneo, 1999, p. 116, tomado de Chinn y Brewer, 1993).	118
Capítulo III	MODELOS DE ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE.	
Cuadro III.1	Algunas situaciones de observación analizadas en el ámbito principal de estudio de la línea de investigación de Coll y colaboradores (Coll, Onrubia y Mauri, 2008, p.43)	131
Cuadro III.2	Unidades propuestas en el modelo de análisis de Coll y colaboradores (Coll, Onrubia y Mauri, 2008, p.46 – 47).	134
Cuadro III.3	Unidades de análisis propuestas por Sánchez y equipo (Sánchez, 2010, p.130).	140
Cuadro III.4	Resultados de aprendizaje (tomado de Pozo, 2011).	141
Cuadro III.5	Procesos del aprendizaje y de la enseñanza musical (tomado de Pozo, 2011).	144
Cuadro III.6	Acciones observables en la práctica de la enseñanza musical (tomado de Pozo, 2011).	145
Capítulo IV	ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE DESDE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE.	
Cuadro IV.1.	Clasificación de Actividades Típicas de Aula según Berliner (1983). (Adaptado de Coll y Solé, 2001, p.378 – 379).	163
Cuadro IV.2.	Segmentos de actividad en el aula, según Doyle (1986).	164
Cuadro IV.3.	Clasificación de segmentos de actividad según Stodolsky (1991).	165
Cuadro IV.4.	Características de los ocho tipos de episodios instruccionales de aprendizaje (Elshout – Mohr et al, 1999)	167
Cuadro IV.5.	Ocho episodios instruccionales de aprendizaje prototípicos (Elshout – Mohr et al, 1999).	167
Cuadro IV.6.	Clasificación de actividades de aula según Cañal (2000).	168
Cuadro IV.7.	Eventos instruccionales propuestos por Gagné (1987, p.248).	169
Cuadro IV.8.	Dimensiones utilizadas para clasificar las Actividades Típicas de Aula.	175
Cuadro IV.9.	Clasificación de Actividades Típicas de Aula.	176
Cuadro IV.10.	Taxonomía cognoscitiva según Bloom (1972).	180
Cuadro IV.11.	Tipos de contenido en el currículo. (Pozo, 2010, p. 69).	186
Cuadro IV.12.	Variedades de aprendizaje declarativo (Pozo, 2010, p.73).	188

Cuadro IV.13.	Propuesta de categorización de Actividades Típicas de Aula.	198
Cuadro IV.14.	Propuesta de categorización de ATA: ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS.	202
Cuadro IV.15.	Propuesta de categorización de ATA: PRESENTACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LA SESIÓN.	211
Cuadro IV.16.	Propuesta de categorización de ATA: PRESENTACIÓN DE NUEVA INFORMACIÓN	217
Cuadro IV.17.	Propuesta de categorización de ATA: USO DEL CONOCIMIENTO.	224
Cuadro IV.18.	Propuesta de categorización de ATA: REVISIÓN DEL TRABAJO DE LOS ALUMNOS.	227
Cuadro IV.19.	Propuesta de categorización de ATA: SÍNTESIS DE LOS CONTENIDOS.	235
Capítulo V	METODOLOGÍA	
Cuadro V.1.	Distribución de sujetos por perfil (Loo,2013)	263
Cuadro V.2.	Distribución de participantes en el estudio de acuerdo a su perfil representacional.	267
Cuadro V.3.	Tiempo de clases registrado por cada participante en el estudio (los nombres indicados no corresponden a la identidad real de los profesores observados).	269
Cuadro V.4.	Índice de <i>kappa</i> para las Actividades Típicas de Aula.	271
Cuadro V.5.	Índice de <i>kappa</i> para las Estructuras de Construcción de Significado.	271
Capítulo VI	RESULTADOS	
Cuadro VI.1	Distancia entre las respuestas dadas al cuestionario de dilemas y la práctica pedagógica en aula (datos de los 17 profesores maristas participantes en el estudio).	640
Cuadro VI.2	Cuantificación de la distancia entre las respuestas dadas al cuestionario de dilemas y la práctica pedagógica en aula de acuerdo a los perfiles originales y a los nuevos perfiles propuestos en el estudio.	642
Cuadro VI.3	Porcentaje de estructuras de construcción de significado directa, interdirecta, interpretativa y constructiva según perfil de los profesores.	644
Cuadro VI.4	Estructura de actividad de la unidad temática según perfil de los profesores.	648
Cuadro VI.5	Proporción de Actividades Típicas de aula según perfil de los profesores.	649

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura II.1	Relaciones entre los principales procesos y dimensiones del cambio representacional de los principios subyacentes a las teorías implícitas (Pozo & Scheuer, 2006, p. 399).	113
Figura II.2	Conflictos producidos en el cambio conceptual (Rodríguez Moneo, 1999, p.113, tomado de Hashweh, 1986).	117
Figura III.1	Esquema de análisis de la práctica educativa (Sánchez et. al, 2008 a, p.106).	139
Figura III.2	Unidades de análisis de la práctica docente utilizadas por Pozo y el Grupo de Adquisición del Conocimiento Musical de la UAM (Pozo, 2011).	144
Figura IV.1	Unidades de análisis de la práctica docente utilizadas en la investigación.	159

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico VI.01	Actividades típicas de Aula – Sesión 01 (Fernando, perfil indirecto)	275
Gráfico VI.02	Actividades típicas de Aula – Sesión 02 (Fernando, perfil indirecto)	276
Gráfico VI.03	Actividades típicas de Aula – Sesión 03 (Fernando, perfil indirecto)	277
Gráfico VI.04	Actividades típicas de Aula – Sesión 04 (Fernando, perfil indirecto)	279
Gráfico VI.05	Actividades típicas de Aula – Sesión 05 (Fernando, perfil indirecto)	280
Gráfico VI.06	Distribución ATAs de la Unidad Temática – Fernando (perfil indirecto)	281
Gráfico VI.07	Secuencia de Actividades típicas de Aula Unidad temática (Fernando, perfil indirecto)	282
Gráfico VI.08	Estructuras de construcción de significados (Fernando, perfil indirecto)	284
Gráfico VI.09	Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados (Fernando, perfil indirecto)	284
Gráfico VI.10	Actividades típicas de Aula – Sesión 01 (Jorge, perfil indirecto)	290
Gráfico VI.11	Actividades típicas de Aula – Sesión 02 (Jorge, perfil indirecto)	292
Gráfico VI.12	Actividades típicas de Aula – Sesión 03 (Jorge, perfil indirecto)	296
Gráfico VI.13	Actividades típicas de Aula – Sesión 04 (Jorge, perfil indirecto)	300
Gráfico VI.14	Actividades típicas de Aula – Sesión 05 (Jorge, perfil indirecto)	301
Gráfico VI.15	Distribución ATAs de la Unidad Temática – Jorge (perfil indirecto)	302
Gráfico VI.16	Secuencia Actividades Típicas de Aula de la Unidad Temática – Jorge (perfil indirecto)	304
Gráfico VI.17	Estructuras de construcción de significado (Jorge, perfil indirecto)	305

Gráfico VI.18	Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesiones 01 y 02 (Jorge, perfil interdirecto)	310
Gráfico VI.19	Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesión 03 (Jorge, perfil interdirecto)	311
Gráfico VI.20	Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesiones 04 y 05 (Jorge, perfil interdirecto)	311
Gráfico VI.21	Actividades típicas de Aula – Sesión 01 (Sergio, perfil interdirecto)	313
Gráfico VI.22	Actividades típicas de Aula – Sesión 02 (Sergio, perfil interdirecto)	317
Gráfico VI.23	Actividades típicas de Aula – Sesión 03 (Sergio, perfil interdirecto)	320
Gráfico VI.24	Actividades típicas de Aula – Sesión 04 (Sergio, perfil interdirecto)	323
Gráfico VI.25	Distribución de ATAs de la Unidad Temática – Sergio (perfil interdirecto)	324
Gráfico VI.26	Secuencia de Actividades Típicas de Aula de la Unidad Temática – Sergio (perfil interdirecto)	325
Gráfico VI.27	Estructuras de construcción de significado (Sergio, perfil interdirecto)	326
Gráfico VI.28	Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesión 01 (Sergio, perfil interdirecto)	329
Gráfico VI.29	Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesiones 02, 03 y 04 (Sergio, perfil interdirecto)	329
Gráfico VI.30	Actividades típicas de Aula – Sesión 01 (Mario, perfil interdirecto)	331
Gráfico VI.31	Actividades típicas de Aula – Sesión 02 (Mario, perfil interdirecto)	332
Gráfico IV.32	Actividades típicas de Aula – Sesión 03 (Mario, perfil interdirecto)	333
Gráfico VI.33	Actividades típicas de Aula – Sesión 04 (Mario, perfil interdirecto)	335
Gráfico VI.34	Distribución ATAs de la Unidad Temática – Mario (perfil interdirecto)	336
Gráfico VI.35	Secuencia de ATAs de la Unidad Temática – Mario (perfil interdirecto)	337
Gráfico VI.36	Estructuras de construcción de significado (Mario, perfil interdirecto)	338
Gráfico VI.37	Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesiones 01 a 04 (Mario, perfil interdirecto)	339
Gráfico VI.38	Actividades típicas de Aula – Sesión 1 (Alberto, perfil interdirecto)	346
Gráfico VI.39	Actividades típicas de Aula – Sesión 02 (Alberto, perfil interdirecto)	352
Gráfico VI.40	Actividades típicas de Aula – Sesión 03 (Alberto, perfil interdirecto)	356
Gráfico VI.41	Actividades típicas de Aula – Sesión 4 (Alberto, perfil interdirecto)	359
Gráfico VI.42	Distribución ATAs de la Unidad Temática – Alberto (perfil interdirecto)	360
Gráfico VI.43	Secuencia Actividades típicas de Aula Unidad temática (Alberto, perfil interdirecto)	362
Gráfico VI.44	Estructuras de construcción de significados (Alberto, perfil interdirecto)	363

Gráfico VI.45	Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesiones 01 y 02 (Alberto, perfil interdirecto)	366
Gráfico VI.46	Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesiones 03 y 04 (Alberto, perfil interdirecto)	367
Gráfico VI.47	Actividades típicas de Aula – Sesión 01 (Claudia, perfil interdirecto)	372
Gráfico VI.48	Actividades típicas de Aula – Sesión 02 (Claudia, perfil interdirecto)	374
Gráfico VI.49	Actividades típicas de Aula – Sesión 03 (Claudia, perfil interdirecto)	379
Gráfico VI.50	Actividades típicas de Aula – Sesión 4 (Claudia, perfil interdirecto)	380
Gráfico VI.51	Actividades típicas de Aula – Sesión 05 (Claudia, perfil interdirecto)	381
Gráfico VI.52	Actividades típicas de Aula – Sesión 06 (Carmen, perfil interdirecto)	382
Gráfico VI.53	Distribución ATAs – Unidad Temática (Claudia, perfil interdirecto)	383
Gráfico VI.54	Secuencia de Actividades típicas de Aula Unidad temática (Claudia, perfil interdirecto)	385
Gráfico VI.55	Estructuras de construcción de significados (Claudia, perfil interdirecto)	386
Gráfico VI.56	ATAs - Estructuras de construcción de significados – Sesión 01 (Claudia, perfil interdirecto)	392
Gráfico VI.57	ATAs - Estructuras de construcción de significados – Sesión 02 (Claudia, perfil interdirecto)	392
Gráfico VI.58	ATAs - Estructuras de construcción de significados – Sesión 03 (Claudia, perfil interdirecto)	393
Gráfico VI.59	ATAs - Estructuras de construcción de significados – Sesión 04 (Claudia, perfil interdirecto)	393
Gráfico VI.60	ATAs - Estructuras de construcción de significados – Sesión 05 (Claudia, perfil interdirecto)	394
Gráfico VI.61	ATAs - Estructuras de construcción de significados – Sesión 06 (Claudia, perfil interdirecto)	394
Gráfico VI.62	Estructuras de construcción de significado: comparación entre profesores del perfil interdirecto.	396
Gráfico VI.63	Principales Actividades Típicas de Aula: comparación entre profesores del perfil interdirecto.	398
Gráfico VI.64	Actividades típicas de Aula – Sesión 01 (Esteban, perfil interconstructivo).	405
Gráfico VI.65	Actividades típicas de Aula – Sesión 02 (Enrique, perfil interconstructivo).	406
Gráfico VI.66	Actividades típicas de Aula – Sesión 03 (Esteban, perfil interconstructivo).	407
Gráfico VI.67	Actividades típicas de Aula – Sesión 04 (Esteban, perfil interconstructivo).	412
Gráfico VI.68	Actividades típicas de Aula – Sesión 05 (Esteban, perfil interconstructivo).	414
Gráfico VI.69	Distribución de ATAs de la Unidad Temática – Esteban (perfil interconstructivo)	415
Gráfico VI.70	Secuencia de ATAs de la Unidad Temática – Esteban (perfil interconstructivo).	416
Gráfico VI.71	Estructuras de construcción de significados (Esteban, perfil interconstructivo).	417

Gráfico VI.72	Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Unidad Temática (Esteban, perfil interconstructivo)	427
Gráfico VI.73	Actividades típicas de Aula – Sesión 01 (Margarita, perfil interconstructivo)	436
Gráfico VI.74	Actividades típicas de Aula – Sesión 02 (Margarita, perfil interconstructivo).	443
Gráfico VI.75	Actividades típicas de Aula – Sesión 03 (Margarita, perfil interconstructivo).	444
Gráfico VI.76	Distribución ATAs de la Unidad Temática – Margarita (perfil interconstructivo).	446
Gráfico VI.77	Secuencia de ATAs de la Unidad Temática – Margarita (perfil interconstructivo).	447
Gráfico VI.78	Estructuras de construcción de significados (Margarita, perfil interconstructivo).	450
Gráfico VI.79	Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesión 01 (Margarita, perfil interconstructivo).	451
Gráfico VI.80	Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesión 02 (Margarita, perfil interconstructivo).	451
Gráfico VI.81	Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesión 03 (Margarita, perfil interconstructivo).	456
Gráfico VI.82	Actividades típicas de Aula – Sesión 01 (Irene, perfil interconstructivo).	459
Gráfico VI.83	Actividades típicas de Aula – Sesión 02 (Irene, perfil interconstructivo).	464
Gráfico VI.84	Actividades típicas de Aula – Sesión 03 (Irene, perfil interconstructivo).	465
Gráfico VI.85.	Distribución de ATAs de la Unidad Temática – Irene (perfil interconstructivo).	466
Gráfico VI.86	Secuencia de ATAs de la Unidad Temática – Irene (perfil interconstructivo).	467
Gráfico VI.87	Estructuras de construcción de significados (Irene, perfil interconstructivo).	470
Gráfico VI.88	Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesión 01 (Irene, perfil interconstructivo).	471
Gráfico VI.89	Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesiones 0y y 03 (Irene, perfil interconstructivo).	473
Gráfico VI.90	Actividades típicas de Aula – Sesión 01 (Marcela, perfil interconstructivo).	475
Gráfico VI.91	Actividades típicas de Aula – Sesión 02 (Marcela, perfil interconstructivo)	477
Gráfico VI.92	Actividades típicas de Aula – Sesión 03 (Marcela, perfil interconstructivo).	478
Gráfico VI.93	Actividades típicas de Aula – Sesión 04 (Marcela, perfil interconstructivo).	479
Gráfico VI.94	Actividades típicas de Aula – Sesión 05 (Marcela, perfil interconstructivo).	480
Gráfico VI.95	Actividades típicas de Aula – Sesión 06 (Marcela, perfil interconstructivo).	481
Gráfico VI. 96	Distribución de ATAs de la Unidad Temática – Irene (perfil interconstructivo).	482
Gráfico VI.97	Secuencia de ATAs de la Unidad Temática – Marcela (perfil interconstructivo).	485
Gráfico VI.98	Estructuras de construcción de significados (Marcela, perfil interconstructivo).	486

Gráfico VI.99	Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Unidad Temática (Marcela, perfil interconstructivo).	492
Gráfico VI.100	Actividades típicas de Aula – Sesión 01 (Claudio, perfil interconstructivo).	497
Gráfico VI.101	Actividades típicas de Aula – Sesión 02 (Claudio, perfil interconstructivo).	500
Gráfico VI.102	Actividades típicas de Aula – Sesión 03 (Claudio, perfil interconstructivo).	501
Gráfico VI.103	Distribución ATAs de la Unidad Temática – Claudio (perfil interconstructivo)	502
Gráfico VI.104	Secuencia de ATAs de la Unidad Temática – Claudio (perfil interconstructivo).	503
Gráfico VI.105	Estructuras de Construcción de Significado de la Unidad Temática – Claudio (perfil interconstructivo).	509
Gráfico VI.106	Relación ATAs – Estructuras de construcción de significados – Sesión 01 (Claudio, perfil interconstructivo).	510
Gráfico VI.107	Relación ATAs – Estructuras de construcción de significados – Sesión 02 (Claudio, perfil interconstructivo).	510
Gráfico VI.108	Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados – Sesión 03 (Claudio, perfil interconstructivo).	518
Gráfico VI.109	Actividades típicas de Aula – Sesión 01 (Ana, perfil constructivo).	523
Gráfico VI.110	Actividades típicas de Aula – Sesión 02 (Ana, perfil constructivo)	524
Gráfico VI.111	Actividades típicas de Aula – Sesión 03 (Ana, perfil constructivo)	525
Gráfico VI.112	Distribución de las ATAs de la Unidad Temática – Ana (perfil constructivo).	526
Gráfico VI.113	Secuencia de las Actividades típicas de Aula Unidad temática (Ana, perfil constructivo).	527
Gráfico VI.114	Estructuras de construcción de significados (Ana, perfil constructivo).	528
Gráfico VI.115	Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados. (Ana, perfil constructivo)	529
Gráfico VI.116	Actividades típicas de Aula – Sesión 01 (Enrique, perfil constructivo).	539
Gráfico VI.117	Actividades típicas de Aula – Sesión 02 (Enrique, perfil constructivo).	540
Gráfico VI.118	Distribución ATAs de la Unidad Temática – Enrique (perfil constructivo).	541
Gráfico VI.119	Secuencia de las ATAs de la Unidad temática (Enrique, perfil constructivo).	542
Gráfico VI.120	Estructuras de construcción de significados (Enrique, perfil constructivo).	546
Gráfico VI.121	Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados. (Enrique, perfil constructivo).	554
Gráfico VI.122	Actividades típicas de Aula – Sesión 01 (Javier, perfil constructivo).	557
Gráfico VI.123	Actividades típicas de Aula – Sesión 02 (Javier perfil constructivo).	558
Gráfico VI.124	Actividades típicas de Aula – Sesión 03 (Javier perfil constructivo).	562
Gráfico VI.125	Actividades típicas de Aula – Sesión 04 (Javier perfil constructivo).	563

Gráfico VI.126	Actividades típicas de Aula – Sesión 05 (Javier perfil constructivo).	564
Gráfico VI.127	Actividades típicas de Aula – Sesión 06 (Javier perfil constructivo).	565
Gráfico VI.128	Distribución de ATAs en la Unidad Temática – Javier (perfil constructivo).	566
Gráfico VI.129	Secuencia de las Actividades típicas de Aula Unidad temática (Javier, perfil constructivo).	567
Gráfico VI.130	Secuencia de las Actividades típicas de Aula Unidad temática (Javier, perfil constructivo).	568
Gráfico VI.131	Estructuras de construcción de significados (Javier, perfil constructivo).	569
Gráfico VI.132	Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesión 01 (Javier, perfil constructivo)	570
Gráfico VI.133	Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesiones 02 y 03 (Javier, perfil constructivo).	570
Gráfico VI.134	Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesión 04 (Javier, perfil constructivo).	571
Gráfico VI.135	Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesión 05 (Javier, perfil constructivo).	571
Gráfico VI.136	Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesión 06 (Javier, perfil constructivo).	578
Gráfico VI.137	Actividades típicas de Aula – Sesión 01 (Luis, perfil constructivo).	583
Gráfico VI.138	Actividades típicas de Aula – Sesión 02 (Luis, perfil constructivo).	586
Gráfico VI.139	Actividades típicas de Aula – Sesión 03 (Luis, perfil constructivo).	587
Gráfico VI.140	Actividades típicas de Aula – Sesión 04 (Luis, perfil constructivo).	589
Gráfico VI.141	Distribución ATAs de la Unidad Temática – Luis (perfil constructivo).	589
Gráfico VI.142	Secuencia de ATAs de la Unidad Temática – Luis (perfil constructivo).	595
Gráfico VI.143	Estructuras de construcción de significados (Luis, perfil constructivo).	596
Gráfico VI.144	Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesión 01 (Luis, perfil constructivo).	597
Gráfico VI.145	Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesión 02 (Luis, perfil constructivo).	597
Gráfico VI.146	Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesión 03 (Luis, perfil constructivo).	597
Gráfico VI.147	Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesión 04 y 05 (Luis, perfil constructivo).	598
Gráfico VI.148	Actividades típicas de Aula – Sesión 01 (Carmen, perfil constructivo).	601
Gráfico VI.149	Actividades típicas de Aula – Sesión 02 (Carmen, perfil constructivo).	605
Gráfico VI.150	Actividades típicas de Aula – Sesión 03 (Carmen, perfil constructivo).	606
Gráfico VI.151	Actividades típicas de Aula – Sesión 04 (Carmen, perfil constructivo).	607
Gráfico VI.152	Actividades típicas de Aula – Sesión 04 (Carmen, perfil constructivo).	608

Gráfico VI.153	Distribución de ATAs de la Unidad Temática (Carmen, perfil constructivo).	609
Gráfico VI.154	Secuencia de ATAs de la Unidad Temática (Carmen, perfil constructivo).	610
Gráfico VI.155	Estructuras de construcción de significados (Carmen, perfil constructivo).	611
Gráfico VI.156	Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Unidad Temática (Carmen, perfil constructivo).	612
Gráfico VI.157	Actividades típicas de Aula – Sesión 01 (Jaime, perfil constructivo).	617
Gráfico VI.158	Actividades típicas de Aula – Sesión 02 (Jaime, perfil constructivo).	622
Gráfico VI.159	Actividades típicas de Aula – Sesión 03 (Jaime, perfil constructivo).	626
Gráfico VI.160	Actividades típicas de Aula – Sesión 04 (Jaime, perfil constructivo).	630
Gráfico VI.161	Distribución ATAs de la Unidad Temática – Jaime (perfil constructivo).	631
Gráfico VI.162	Secuencia de ATAs de la Unidad Temática (Jaime, perfil constructivo).	632
Gráfico VI.163	Estructuras de Construcción de Significado de la Unidad Temática (Jaime, perfil constructivo).	633
Gráfico VI.164	Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesiones 01 y 02 (Jaime, perfil constructivo).	637
Gráfico VI.165	Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesión 03 (Jaime, perfil constructivo).	637
Gráfico VI.166	Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesión 04 (Jaime, perfil constructivo).	638

INTRODUCCIÓN

Los últimos veinte años han supuesto para América Latina un período de esfuerzo sostenido por mejorar la calidad y equidad de los sistemas escolares de cada país, a través de procesos de **reforma educativa** que han intentado introducir cambios no sólo en el ámbito administrativo, sino especialmente en la dinámica instruccional que tiene lugar al interior del aula (Gajardo, 1999; Kaufman y Nelson, 2005). En Chile, particularmente, este empeño de reforma ha supuesto un aumento sostenido – aunque siempre insuficiente- del gasto fiscal en educación, transformaciones en la estructura administrativa tendientes a una mayor descentralización, el fortalecimiento de la profesión docente, cuantiosas inversiones en infraestructura y profundos cambios curriculares (Cox, 1997; 2001).

¿Desde dónde han soplado los “vientos de cambio”? Tres grandes factores, a nuestro juicio, se han conjugado al inicio de este nuevo siglo, exigiendo a la escuela tradicional una transformación que podría llegar a ser radical; la preponderancia que se dé a cada uno de ellos en la interpretación de este fenómeno dependerá – sin duda- de las concepciones implícitas/expícitas de cada lector. Analicémoslos brevemente.

En primer lugar, encontramos factores de tipo **político- económicos**: la normalización de la vida democrática, la creciente brecha con los países desarrollados y las demandas surgidas desde una economía globalizada fueron terreno fecundo para que, en la década de los noventa, se comenzara a hablar de la necesidad de aumentar el “**capital humano**” de las naciones latinoamericanas por medio de la educación formal (Kaufman y Nelson, 2005). En este nuevo contexto, la escuela estandarizada clásica parecía no estar a la altura de los requerimientos de la denominada “economía del conocimiento” (Sawyer, 2008) que demandaría de los aprendices el manejo de habilidades que hasta el momento la escuela no proporcionaba. (OECD, 2000, 2004).

Por otro lado, los acelerados **cambios sociales** experimentados a partir de mediados del siglo XX (Bruner, J.J., 2000a, 2000b), configurarían lo que hoy conocemos como *sociedad del conocimiento y la información*; este cambio de escenario cultural supondría no sólo modificaciones en el contenido de lo que se aprende sino también – y especialmente- en *cómo aprende el ser humano*. Como han señalado diversos autores, los cambios en las tecnologías de la información han permitido a nuestra especie liberar recursos cognitivos para desarrollar tareas antes impensadas (Pozo, 2008; Olson, 1998); la revolución digital del presente siglo – con todo lo que ello implica- estaría provocando un nuevo salto cualitativo del cual todavía no llegamos a ser del todo conscientes. (Monereo y Pozo, 2008; Chartier y Hebrard, 2000)

En este escenario, la nueva cultura reclamaría que los espacios de educación formal no se dediquen tanto a la entrega de información (al alcance de la mano en todos los formatos) sino que ayuden a los estudiantes a convertir esta información que se tiene en verdadero conocimiento, entendiendo su gestión no como un proceso de transmisión directa de un saber establecido y único, sino como un diálogo en medio de la incertidumbre y la multiplicidad de perspectivas. (Pozo, 2006).

Finalmente, el **conocimiento acumulado** en **psicología** en los últimos decenios nos ha permitido comprender de mejor forma cómo aprende el ser humano (Pozo, 2008; Sawyer, 2006, Bransford, Brown y Cocking, 2000, Spitzer, 2002) instalando de manera más o menos amplia una concepción **constructivista** del aprendizaje y, evidentemente, de la enseñanza escolar. Como en todo orden de cosas, es preciso reconocer que bajo este rótulo se abarcan postulados con orientaciones teóricas bastante diversas (Pozo, 1989; Cuevas, 2006; Coll, 2001a), que comparten la idea esencial de un aprendiz constructor de conocimiento y no sólo reproductor de la realidad.

Ahora bien, pese a todos los esfuerzos invertidos, los resultados parecen no ser muy alentadores en gran parte de los países del continente (UNESCO, 2008; UNESCO/LLECE, 2008); las reformas de corte constructivista no han logrado permear las prácticas pedagógicas, manteniéndose fuertes en la literatura pero lejanas de las salas de clases (Harris y Alexander, 1998; Beas et al, 2005). Los resultados de

aprendizaje de los estudiantes – al menos en Chile- si bien han marcado diferencias a nivel latinoamericano (UNESCO/LLECE, 2008), se encuentran todavía muy lejos de los estándares de calidad de los países desarrollados (OECD, 2010), centrándose casi exclusivamente en aspectos rutinarios y reproductivos (Mineduc, 2007). ¿Cómo explicar este aparente fracaso?

Se han construido muchos intentos de respuesta para dar razón de esta situación desde las diversas ópticas que mencionábamos anteriormente; para algunos, se trata sobre todo de un problema económico que podrá ser solucionando inyectando nuevos recursos al sistema educativo; para otros, el nudo de resolución del conflicto se encuentra en los docentes y su incapacidad para adaptarse a los nuevos tiempos, lo que podría ser subsanado a través de procesos de formación y perfeccionamiento profesional permanente. Como sea, pareciese existir cierto consenso en aceptar que para los profesores ha sido difícil transformar en acciones didácticas concretas el discurso teórico constructivista; como señalan Scheuer, de la Cruz y Pozo (2010, p.4) “aun siendo una institución social tan joven, la escuela se nos presenta como una institución añeja, cargada de historia, de hábitos, de unas inercias muy difíciles de remover, que tal vez se remontan a ese largo pasado educativo que tiene tras de sí. Lo cierto es que, cuando se trata de remover o de renovar la institución escolar en cualquiera de sus aspectos o dimensiones –su organización, los contenidos curriculares, la formación docente, las relaciones entre maestros y alumnos o entre maestros y padres, las formas de enseñar y aprender, los sistemas de evaluación- nos enfrentamos siempre a poderosas inercias, a frenos más o menos institucionalizados que limitan, si no impiden, directamente esos cambios.”

Asumiendo que los diferentes marcos explicativos aportan una perspectiva de análisis que nos permite comprender mejor la situación descrita, creemos que el conocimiento **psicológico** entrega un elemento clave en la interpretación del problema y en las futuras líneas de intervención. ¿A qué nos referimos? En décadas recientes se ha abierto una importante línea de investigación preocupada de indagar en las **concepciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza** que subyacen a la acción pedagógica y en los procesos de cambio conceptual o redescrición representacional

que hacen posible su transformación (Pozo et al, 2006). En términos generales, y aunque la interpretación elaborada acerca de su origen, construcción o modificación variará de acuerdo al enfoque teórico asumido, postula que los seres humanos necesitamos construir esquemas o representaciones de la realidad para darle sentido y, especialmente, poder comprenderla y controlarla, la mayoría de las cuales se mantiene a nivel implícito (Pozo, 2003). Los profesores, en consecuencia, se acercarán con una serie de “creencias” al aula que serían intuitivamente resistentes al conocimiento científico de corte constructivista que se intenta instalar en las escuelas (Claxton, 2001)

Si bien no se trataría de la única variable explicativa del aparente fracaso de las reformas, constituiría un factor que **restringiría** los niveles más molares de análisis (Pozo, 2008); en otras palabras, aun cuando siguen siendo necesarias mayores asignaciones presupuestarias o cambios en el sistema administrativo o en la formación inicial docente, todos los intentos de reforma terminarán encontrándose con un profesor que tiene una determinada representación de lo que implica aprender y enseñar en la escuela y a partir de la cual filtra –casi sin darse cuenta- todas las propuestas de mejora que se le presenten. Conocer, comprender y modificar estas concepciones no es lo único, pero sin duda constituye una estación importante en este trayecto hacia una educación que responda a las necesidades del siglo XXI.

Como veremos más adelante, este tema ha entrado a la palestra en muchos contextos académicos e incluso político- administrativos (Grañeras y Parras, 2008) en países “desarrollados”. Sin embargo, a nivel latinoamericano, y particularmente en Chile, todavía se encuentra ausente en la reflexión sobre la calidad de la educación (Ávalos, 2002), en las propuestas de acción que se proponen para mejorar el sistema (UNESCO/LLECE, 2010) y en las líneas de investigación que se desarrollan en el ámbito educativo (Cide, 2007). Nuestro trabajo, en consecuencia, pretende ser un aporte en este sentido, no sólo incrementando el conocimiento científico disponible en el país sino abriendo posibles rutas para iniciar la larga travesía que nos aguarda para conseguir educación de calidad para todos los niños y jóvenes de Chile.

A grandes rasgos, podemos decir que en estos últimos años hemos intentado conocer y comprender de qué manera conciben los profesores que forman parte de la red de colegios maristas de Chile el aprendizaje y la enseñanza; para ello, hemos iniciado este largo camino realizando un estudio de carácter cuantitativo a través del cual ha sido posible acceder a 470 docentes que, a través del análisis de una serie de situaciones dilemáticas, han revelado de alguna forma sus teorías implícitas sobre el proceso pedagógico que tiene lugar en el centro educativo formal (Loo, 2013). Los datos más relevantes de esta investigación han sido comentados en el Capítulo V.

A partir de estos datos hemos asumido el desafío de analizar las relaciones entre cognición y acción en la práctica educativa (Pozo et al., 2010), acometiendo la desafiante tarea de entrar al aula de 17 profesores de Historia, Lenguaje y Religión para tratar de visualizar cómo dichas concepciones se plasman en acciones didácticas específicas (o no lo hacen); será éste el núcleo central de nuestro esfuerzo, de un carácter mucho más cualitativo que el anterior.

Desde un marco teórico que integra las teorías implícitas por un lado (capítulos I y II) y el análisis de las prácticas docentes (capítulo III), por otro, hemos construido un esquema de análisis e interpretación de la sala de clases (capítulo IV) que pretende proporcionarnos una vía de acceso a las teorías implícitas que los profesores mantienen acerca de la enseñanza y el aprendizaje escolar, diferente a las que se han empleado hasta ahora. Los resultados obtenidos (capítulo VI), pese a lo limitado de la muestra seleccionada, nos proporcionarían luces interesantes para profundizar nuestra comprensión del fenómeno en estudio y despertar posibles líneas de investigación y de intervención futuras (capítulo VII). Esperamos, sinceramente, haber podido plasmar en estas páginas la riqueza de un largo camino iniciado el año 2009 y que hoy toma un descanso para reiniciarse con mayor fuerza en la labor profesional que da sentido a nuestro empeño.

Capítulo I

TEORÍAS IMPLÍCITAS ACERCA DEL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA

Uno de los principios teóricos de la concepción constructivista del aprendizaje escolar (Coll, 2001b) que cuenta con mayor respaldo empírico en la actualidad, es aquel que establece la importancia de los **conocimientos previos** con que los aprendices enfrentan el proceso de educación formal. Según se ha podido comprobar en numerosos estudios (Gómez Crespo, Pozo y Gutiérrez, 2007; Gutiérrez, Gómez Crespo y Pozo, 2002; Pozo y Gómez Crespo, 1997, 1998; Scheuer et al., 2010; Vosniadou, 2002, 2008), los alumnos llegan al aula con una serie de conocimientos acerca de cómo funciona el mundo; si éstos no son tomados en cuenta es muy probable que no logren comprender realmente la nueva información o los nuevos conceptos y principios que se les enseñan, o que los memoricen para una prueba y luego vuelvan a sus conocimientos intuitivos al salir del aula (Brandsford et al., 2000). Tal es la importancia que se les atribuye, que David Ausubel llega a situar el éxito de todo proceso instruccional en averiguar lo que el estudiante ya sabe y actuar en coherencia con ello (Ausubel, 2002).

Ahora bien, ¿cómo se justifica la necesidad de considerar estos conocimientos previos como elemento fundamental del proceso instruccional? Según Miras (2004) si entendemos que el aprendizaje de un nuevo contenido es, en último término, el producto de una actividad mental constructiva que lleva a cabo el sujeto, en la cual incorpora a su estructura cognitiva los significados y representaciones relativas a la nueva información, no es posible pensar que dicha actividad mental pueda llevarse a cabo en el vacío, partiendo de la nada.

Como señala Rodríguez Moneo (1999, p.17), este proceso constructivo posee un carácter recursivo en el que “los sujetos construyen activamente sus estructuras cognitivas a medida que las van enriqueciendo y adecuando en función de la realidad que interpretan y, también, que construyen activamente el entorno en la medida en que lo conciben a través del “filtro” de sus estructuras de conocimiento”.

No obstante, y pese al amplio consenso que existe respecto a la importancia del conocimiento previo en la adquisición y elaboración de nueva información, es preciso reconocer que aún no existe la misma claridad acerca de su naturaleza y la forma en que se organizan en la mente del aprendiz; a lo largo del tiempo han recibido diferentes denominaciones las que –a su vez- dan cuenta de una determinada concepción o enfatizan una dimensión específica por sobre las otras (cuadro I.1)

Lo que acabamos de decir se aplica también, y sin lugar a dudas, a los profesores cuando asumimos el rol de aprendices en las numerosas instancias diseñadas específicamente para nuestra formación y actualización profesional; cada uno de nosotros se enfrenta a la situación de aprendizaje con un cúmulo de experiencias previas desde las cuales interpretamos el nuevo conocimiento; acceder a ellas, comprenderlas y transformarlas desde el conocimiento científico será un enorme reto si pretendemos –como hemos dicho en la introducción- alcanzar la renovación del sistema escolar desde una perspectiva constructivista de la enseñanza y el aprendizaje.

Cuadro I.1: Algunas de las diferentes denominaciones de las concepciones de los sujetos y el énfasis en unos u otros rasgos característicos (Rodríguez Moneo, 1999, p.23)

Característica	Denominación	Fuente
El contexto de formación	Concepciones caseras.	Rowe (1983)
	Conocimiento informal	Prawat (1989)
La diferencia con las concepciones científicas	Creencias ingenuas	Caramazza y otros (1981)
	Teorías intuitivas	Mc. Closkey y Kargon (1988)
	Ciencia de los niños	Gilbert y otros (1982)
	Marcos o concepciones alternativas	Driver y Easley (1978) Hewson (1985) Viento (1979) White y Tisher (1986)
El carácter erróneo en relación con las concepciones científicas.	Concepciones erróneas	Helm (1980) Novak (1983)
La existencia previa a la enseñanza formal	Preconcepciones o conocimiento previo	Ausubel y Novak (1978) Novak (1977)

Específicamente, las concepciones docentes sobre el aprendizaje y la enseñanza escolar han sido abordadas en el último tiempo desde diferentes enfoques, cada uno de ellos uno con preguntas y metodologías diversas (Pérez Echeverría, Mateos, Scheuer y Martín, 2006); entre estos podemos reconocer las investigaciones sobre metacognición (Schraw y Dennison, 1994; Schraw y Moshman, 1995), la teoría de la mente (Perner, 1994; Strauss, Ziv y Stein, 2002), los estudios sobre creencias epistemológicas (Hofer, 2001; Schommer, 2004), el enfoque fenomenográfico (Berry y Sahlberg, 1996; Tynjälä, 1997), el enfoque de las teorías implícitas (Strauss y Shilony, 2002; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993) y los estudios sobre perfil docente y análisis de la práctica (Schön, 1992, 1998). En el cuadro I.2 ofrecemos una visión general de

cada uno de ellos, elaborado a partir de Pérez Echeverría et al. (2006), y de los trabajos de Bautista (2009) y Scheuer et al. (2010).

Nuestra investigación se sitúa al alero del enfoque de las **teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje**, perspectiva de análisis que nos permite integrar o redescubrir los énfasis de los otros enfoques, como intentaremos mostrar en las páginas venideras. Asimismo, nos proporciona un marco teórico más amplio, no sólo en cuanto al funcionamiento y modificación de los procesos de aprendizaje implícitos y las representaciones derivadas de ellos, sino también acerca de su origen y desarrollo filogenético, ontogénico y cultural. Por otro lado, consideramos que esta perspectiva supera de mejor forma algunas limitaciones metodológicas detectadas en los demás focos de atención, especialmente en lo que dice relación con la tendencia a suponer niveles mayores de conciencia acerca de los propios sistemas de pensamiento que los demostrados por los estudios contemporáneos.

Nuestra reflexión se iniciará con una mirada panorámica a lo que entendemos por representaciones implícitas, su naturaleza y funcionamiento, que luego se concretará en el concepto de **teoría implícita** y su aplicación en el ámbito pedagógico. Finalizará esta sección analizando las evidencias empíricas que a lo largo de los últimos años se han acumulado en este ámbito de conocimiento.

	Metacognición	Teoría de la mente	Creencias epistemológicas	Fenomenografía	Teorías implícitas	Perfil del docente y análisis de la práctica
Se pregunta por	El conocimiento <i>consciente</i> y el control de los procesos cognitivos	El origen y la formación de la concepción <i>implícita</i> de la mente y su funcionamiento	Las creencias sobre qué es el conocimiento y el conocer	La manera personal en que se viven o interpretan <i>explícitamente</i> las experiencias de aprendizaje y enseñanza	Las concepciones <i>implícitas</i> sobre el aprendizaje y la enseñanza como estructuras representacionales consistentes y coherentes	El análisis de la planificación y acción de enseñar, del pensamiento del profesor y de sus reflexiones sobre la propia práctica
Forma que adopta	Conjunto de ideas discretas, explícitas en el caso del metaconocimiento y más implícitas en el caso del control de los procesos	Una teoría implícita general que “mentalizaría” todos nuestros intercambios con nosotros mismos y con los demás	Para algunos autores, teorías generales; para otros, ideas discretas. No habría acuerdo sobre si son implícitas o explícitas	Una conciencia general de la experiencia de aprender y de enseñar	Principios generales implícitos que se manifiestan con diversos grados de coherencia y consistencia según los contextos y situaciones.	Para los autores del <i>pensamiento del profesor</i> , serían un proceso de toma de decisiones estratégicas (explícitas). Para el enfoque del <i>profesional reflexivo</i> , existen distintos niveles de explicitación
Participantes	Alumnos (niños y adolescentes), adultos	Niños pequeños	Alumnos de diferentes edades y profesores	Alumnos de diferentes edades y profesores	Alumnos de diferentes edades y profesores	Profesores
Posición con respecto al contexto y al contenido	Salvo algunas excepciones, la metacognición se ha concebido como un conocimiento general, independiente del contenido del aprendizaje	Serían independientes de estos aspectos. La teoría de la mente estaría presente en todos los contextos	Los que estudian las creencias sobre determinados contenidos asumen que dependen de estos contenidos y del contexto; los que estudian las creencias sobre el conocimiento general asumen que son independientes	No hay una posición explícita sobre este aspecto	Teorías implícitas generales que se manifiestan con diversos grados de coherencia y consistencia según los contextos y situaciones	El contexto desempeña un papel fundamental.
Tipos de cambio	Asumiría cambios evolutivos, pero también habría cambios relacionados con la adquisición de conocimiento y con el nivel de la instrucción	Asumiría que los cambios son fundamentalmente evolutivos	La impresión es que el cambio se debe fundamentalmente a factores educativos	La impresión es que el cambio se debe fundamentalmente a factores educativos	La impresión es que el cambio se debe a la experiencia acompañada de reflexión y los cambios más importantes se deberían a una acción educativa dirigida a ese fin	Cambios en la práctica debidos a la reflexión en la acción y cambios en el pensamiento y en la práctica como consecuencia de la reflexión sobre la acción
Métodos más empleados	Entrevistas, autoinformes y cuestionarios para evaluar el metaconocimiento En la investigación sobre el control, tareas específicas de aprendizaje	Tareas de solución de problemas y análisis de la utilización y clasificación del lenguaje.	Cuestionarios tipo <i>likert</i> o de otros tipos	Entrevistas abiertas	Entrevistas estructuradas, cuestionarios tipo <i>likert</i> , de elección de alternativas, tareas de solución de problemas	Entrevistas, cuestionarios, tareas de categorización, observación, diarios, autobiografías y análisis del discurso.

I.1 QUÉ ENTENDEMOS POR “REPRESENTACIONES IMPLÍCITAS”

De acuerdo a Pozo (2001), los seres humanos en cuanto sistemas cognitivos necesitamos representarnos el mundo para predecir y controlar el entorno, respondiendo de manera eficiente a las presiones internas y externas que la vida cotidiana nos plantea y nos ha planteado desde los albores de la humanidad; a lo largo de nuestra historia evolutiva habríamos desarrollado los mecanismos para representar los eventos aleatorios o desordenados como si fueran más predecibles y controlables de lo que realmente son, con el objeto de hacer frente a la enorme variedad de estímulos que demandan la atención de nuestra limitada capacidad de procesamiento de información (Pozo, 2008).

La mente humana generaría, en consecuencia, una serie de principios o restricciones en nuestro procesamiento cognitivo que nos permitirían no sucumbir ante esta avalancha informativa, la mayoría de los cuales se mantendría en la esfera de lo implícito precisamente por este mismo motivo. Según este autor “para lograr no inventarse de nuevo cada día a sí mismos, los sistemas cognitivos deben optimizar la estructura correlacional del mundo, extraer de él la información necesaria e imponerle al mismo tiempo procesos y representaciones que reduzcan la incertidumbre, el valor informativo, haciendo que el mundo representacional sea cada vez más ordenado (...)” (Pozo, 2001, p.33)

Nuestra mente, en consecuencia, no sería un simple reflejo del ambiente sino que cumpliría su función adaptativa creando auténticos “mapas mentales” del mundo (mapas cerebrales, en terminología de Damasio, 2010), evitando que éste sea diferente cada día y reduciendo la necesidad de aprender por medio de una organización del entorno que hace más predecible el futuro. En palabras de Rubia (2007), “aparte de ser un “aparato razonador”, el cerebro también es una máquina de confabulaciones y fantasías, generadora de música, arte, mitos, religión e irrealdad (...) es capaz de suplir informaciones que le faltan recurriendo a la fantasía, la confabulación y la mixtificación con tal de asegurar esa supervivencia” (p. 17)

Desde esta perspectiva, los seres humanos podríamos llegar a ser considerados “verdaderos *representómanos*, auténticos maníacos de las representaciones, sistemas cognitivos dedicados de modo compulsivo y automático a elaborar mapas o modelos mentales del mundo” para conseguir dotarlo de un cierto orden que nos permita sobrevivir en él (Pozo, 2003, p.77). Esta dinámica, sin duda nos exige consumir grandes cantidades de información, con el fin de detectar aquellos cambios ambientales que se desvían de nuestras representaciones o mapas, lo cual implicaría un enorme gasto energético; como consecuencia de lo anterior, el sistema deberá estar diseñado para procesar estos datos de manera muy selectiva a fin de optimizar la relación entre consumo energético y beneficio informativo, lo que conducirá a que gran parte de nuestras representaciones se produzcan de manera automática e inconsciente y se transformen en *representaciones implícitas*, difíciles de verbalizar y de hacer conscientes para el sujeto.

Por otro lado, y dado que las actualizaciones de la memoria que permiten conservar las representaciones fundamentales sobre el medio ambiente no pueden transmitirse al código genético (cuyos cambios siguen regidos por principios aleatorios) los seres humanos han debido organizarse en grupos sociales que han estructurado sistemas culturales que hacen posible mantener las nuevas representaciones en forma de una *memoria cultural* (Pozo, 2001). Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993, p.51 - 52) nos explican muy bien la relación entre las dos dimensiones que hemos venido señalando hasta el momento:

“Las teorías implícitas tienen su soporte representacional en el individuo (...). Sin embargo, el individuo no construye su representación en solitario ni sobre la base de experiencias idiosincrásicas, sino que el hecho de que forma parte de grupos y clases sociales introduce elementos supraindividuales en el estudio de sus representaciones. Concretamente, la construcción de representaciones está fuertemente orientada por las actividades (prácticas culturales) que el individuo realiza en su grupo y suele tener lugar en un contexto de relación y de comunicación interpersonal (formatos de interacción) que trasciende la dinámica interna de la construcción personal. Las actividades que se llevan a cabo en estos contextos suelen estar socioculturalmente definidas (...). Además, las actividades se practican continuamente dado el carácter recurrente de las situaciones, propiciado por las normas sociales. En cuanto a los formatos, éstos se definen como pautas de interacción convencionales y repetitivas en las que

los interlocutores se intercambian roles, se atribuyen intenciones e interpretan sus palabras y conductas.

Las teorías implícitas se consideran, pues, representaciones individuales basadas en experiencias sociales y culturales. Por experiencias nos referimos a episodios personales de contacto con una pauta sociocultural, definida por una práctica y un formato de interacción social. Las experiencias pueden tener una naturaleza diversa:

- Experiencias *directas* de conocimiento del objeto o compartidas con otros en situaciones de la vida diaria.
- Experiencias *vicarias* obtenidas por medio de la observación de otros.
- Experiencias *simbólicas* canalizadas lingüísticamente, por ejemplo, por medio de lecturas, conversaciones, asistencia a charlas, etc.

El conjunto de experiencias de un individuo está regulado por su pertenencia a clases, lo que conlleva la exposición a ciertos sucesos, la adquisición de ciertas destrezas y la realización de ciertas prácticas culturales. La inclusión del concepto clase es necesaria porque las personas derivan su conocimiento del contacto directo con el sistema social en su conjunto. No existe una visión única y compartida por todos sobre la realidad, sino visiones homogéneas dentro de determinadas clases y que difieren unas de otras.”

¿Cómo se vincula lo que hemos dicho hasta ahora con nuestro objeto de estudio? Tal como señalan Pozo et al (2006), la investigación en psicología cognitiva actual ha mostrado que la pretendida supremacía de lo explícito y formal que ha intentado transmitir nuestra cultura occidental de cuño racionalista (Damasio, 2008), “está muy alejada del funcionamiento cognitivo habitual, natural, de la mente humana” (...) “los procesos y las representaciones implícitas suelen tener primacía o prioridad funcional con respecto a los procesos y representaciones explícitas, es decir, suelen funcionar de manera más eficaz, rápida y con menor costo cognitivo, por lo que no resulta fácil que se abandonen al adquirir conocimientos explícitos o formales incongruentes con ellos”. Lograr este predominio de lo explícito “es más una conquista cognitiva y cultural, un logro del aprendizaje y la instrucción que el modo defectivo o natural de funcionar de la mente humana”; crear escenarios para ello sería tarea de la educación formal. (Pozo et al, 2006, p.97)

Lo que hemos dicho hasta el momento nos permite comprender cómo instalar procesos de reforma en el aula va mucho más allá del discurso explícito que con mayor o menor éxito se pueda construir; en otras palabras, no basta una teoría de carácter constructivista para generar espacios de actividad inspirados en dichos supuestos, pues los profesores poseen representaciones intuitivas de la dinámica instruccional que no siempre serán compatibles con las nuevas demandas de aprendizaje del presente siglo. Nuestra perspectiva teórica no desconoce la existencia de muchos conocimientos explícitos empleados por el docente para dar forma a su práctica pedagógica, sino que enfatiza que éstos suelen estar restringidos por concepciones implícitas a las que es preciso acceder para conseguir una auténtica transformación de las dinámicas del aula.

Por otro lado, deberemos asumir que no se trata exclusivamente de una experiencia de carácter personal sino que es posible hallar formas intuitivas de entender la enseñanza que podrían remontarse a los orígenes mismos de la especie humana, lo que nos hablaría de lo encarnadas que pueden estar en nosotros determinadas formas de concebir esta práctica social. ¿No será tal vez una exageración? Al margen de los debates existentes respecto a la posibilidad de hallar procesos de enseñanza en otros animales (Caro y Hauser, 1992), existen una serie de razones para postular que ésta es una función cognitiva natural de la especie humana, es decir, que todos llevamos en nosotros –por el hecho de ser humanos- la disposición a actuar como maestros de nuestros semejantes. Según Strauss, Ziv y Stein (2002), ésta aparecería en estadios muy tempranos del desarrollo sin que haya sido necesaria una instrucción explícita al respecto y constituiría una forma especializada y única de interacción social de alcance prácticamente universal (se produce en todos los contextos y a todas las edades). Esta disposición se asociaría originalmente a una determinada concepción sobre la mente del aprendiz: si no se supone ignorancia, no hay esfuerzo por enseñar. (Ziv y Frye, 2004).

Por otra parte, si asumimos que todos los grupos humanos se organizan para transmitir su memoria cultural a los miembros más jóvenes, como una forma de asegurar la permanencia en el tiempo de aquellos “mapas de la realidad” que han

demostrado ser adaptativos, deberemos aceptar también que a lo largo de los siglos se han ido construyendo modelos o prácticas socioculturales de enseñanza que de alguna u otra forma han ido dejando su huella hasta hoy como supuestos implícitos que interactúan con la propia experiencia personal del docente. En otros términos, la actividad pedagógica en torno a las tablillas de cera de Sumer o los modelos autoritarios de docencia propios del s. XIX, por citar sólo dos ejemplos, aún perviven en muchas de las prácticas docentes que encontramos en nuestras aulas (Pozo, 2008; Marrero, 1993).

Los argumentos expuestos hasta el momento pretenden ante todo hacer tomar conciencia al lector de la importancia de considerar las representaciones implícitas de los profesores (y de otros actores educativos, por qué no) a la hora de acometer cualquier intento de renovación en la escuela, y de lo ancladas que están estas representaciones en nuestro sistema cognitivo. Algunas tienen miles de años, otras unos cuantos siglos; pretender “cambiarlas” en un par de décadas parece poco auspicioso si no comprendemos su funcionamiento y los procesos por medio de los cuales pueden ser modificadas. Querámoslo o no, tarde o temprano tendremos que tenerlas en cuenta si realmente pretendemos una nueva escuela para la sociedad del conocimiento del siglo XXI.

I.1.1 ¿CÓMO SE CONSTRUYEN LAS REPRESENTACIONES IMPLÍCITAS?

Tal como hemos adelantado, estas representaciones se construirían por procesos de *aprendizaje implícito* de carácter asociativo (Reber, 1993), como consecuencia de la exposición repetida a situaciones de aprendizaje, culturalmente organizadas, en las que se repiten ciertos patrones de manera estable. Serían fruto de la *experiencia personal* en esos escenarios sociales de aprendizaje y, como tales, difíciles de comunicar y de compartir, porque posiblemente vienen representadas en códigos no formalizados; asimismo, estarían restringidas por componentes evolutivos y culturales como hemos postulado en el apartado anterior. En palabras de Pozo et al. (2006) “son algo que sentimos, vivimos y experimentamos en nuestras propias carnes,

y cualquier intento de verbalizarlas, de explicitarlas en un código compartido, no deja de ser una traducción, un proceso de redesccripción representacional o explicitación de esas representaciones, que en sí mismo ya las transforma” (p.101)

De acuerdo a Reber (1993) y Pozo et al. (2006) este sistema de aprendizaje implícito se caracterizaría por ser:

- *Más robusto* que el sistema cognitivo explícito, en cuanto que es más resistente a las alteraciones o disfunciones que comprometen a este último.
- *Independiente de la edad* y el nivel de desarrollo del sujeto
- *De baja variabilidad*. La capacidad de adquirir conocimiento implícito demuestra menos variaciones entre los individuos si se compara con las diferencias existentes a la hora de analizar procesos de aprendizaje explícito. En este sentido, sería *independiente de la cultura y la instrucción*
- *Independiente del CI*: las tareas de aprendizaje implícito han mostrado muy poca correlación con los resultados arrojados por los test clásicos de medida estandarizada de la capacidad intelectual.
- Los procesos que subyacen al aprendizaje implícito suelen ser *bastante comunes* a todas las especies y más antiguos *en la filogénesis*.
- *Más antiguo en la ontogénesis* en cuanto los bebés ya son capaces de detectar regularidades en su ambiente de manera inconsciente y antes de haber iniciado procesos de aprendizaje explícitos.
- *Más duradero* que el aprendizaje explícito.
- *Más económico* desde el punto de vista cognitivo

Si volvemos la atención nuevamente sobre nuestro objeto de interés, podremos postular que los profesores han construido una representación de lo que significa enseñar y aprender en la escuela a partir de su larga experiencia como aprendices y maestros (Pozo, 2008), mediante mecanismos de aprendizaje esencialmente implícitos. Estos modelos de la realidad del aula serían más resistentes que los aprendizajes de carácter explícito adquiridos en la formación profesional inicial y permanente y, dada su economía cognitiva, tendrían muchas probabilidades de activarse en la interacción cotidiana con los estudiantes. No obstante, y como veremos

más adelante, esto no significa que sea imposible modificarlas, aunque ello implicará – ciertamente- procesos cognitivos y afectivos bastante complejos y costosos.

En el cuadro 3, extraído de Pozo et al. (2006) se sintetiza lo que hemos señalado hasta el momento, anticipándose también algunas de las ideas que desarrollaremos en el apartado siguiente.

Cuadro 1.3: Diferencias entre las representaciones implícitas y explícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. (Pozo et al., 2006, p. 99)

	Representaciones Implícitas	Representaciones explícitas
¿CUÁL ES SU ORIGEN?	Aprendizaje implícito, no consciente	Aprendizaje explícito, consciente
	Experiencia personal	Reflexión y comunicación social de esa experiencia
	Educación informal	Educación e instrucción formal
¿CUÁL ES SU NATURALEZA? ¿CÓMO FUNCIONAN?	Saber hacer: naturaleza procedimental.	Saber decir o expresar: naturaleza verbal, declarativa.
	Función pragmática (tener éxito)	Función epistémica (comprender)
	Naturaleza más situada o dependiente del contexto.	Naturaleza más general o independiente del contexto
	Naturaleza encarnada	Naturaleza simbólica, basadas en sistemas de representación externa.
	Activación automática, difíciles de controlar conscientemente	Activación deliberada, más fáciles de controlar conscientemente.
¿CÓMO CAMBIAN?	Por procesos asociativos o de acumulación.	Por procesos asociativos, pero también por reestructuración.
	Difíciles de cambiar de forma explícita o deliberada	Más fáciles de cambiar de forma explícita o deliberada.
	No se abandonan con mucha dificultad	Más fáciles de abandonar o de sustituir por otras

I.1.2. ¿CÓMO FUNCIONAN LAS REPRESENTACIONES IMPLÍCITAS? ¿CUÁL ES SU NATURALEZA?

A continuación, analizaremos cada uno de los rasgos de las representaciones implícitas sugeridos por Pozo et al. (2006) intentando, ante todo, vincularlos de manera específica al contexto de la educación formal y las prácticas de aula que nos interesa comprender con mayor profundidad.

a. Naturaleza procedimental

Las representaciones implícitas son ante todo un *saber hacer* (conocimiento procedimental) que no siempre puede ser transformado en conocimiento declarativo dada su naturaleza *encarnada* (intuimos lo que debemos hacer aunque no sepamos explicar el por qué). De esta sencilla constatación, se derivan al menos dos conclusiones muy importantes para nuestro estudio y para el análisis de la práctica pedagógica en general:

- a) De algún modo, el esfuerzo por verbalizar nuestras representaciones ya implica un nivel de redesccripción que las modifica; en este sentido, cuando le preguntamos a un profesor por su acción docente en el aula y las razones que la justifican no logramos acceder a su conocimiento implícito sino a una reelaboración de éste.
- b) Somos capaces de declarar mucho más de lo que hacemos en realidad (Torrado y Pozo, 2006) o, como señalan Sánchez y Mena (2010) se habla mucho de lo que deseamos que exista, pero muy poco de lo que realmente sucede en el aula. En nuestros términos, los profesores se declaran mucho más constructivistas de lo que realmente son en su interacción con los estudiantes.

Si esto es así, ¿de qué forma accedemos a las representaciones implícitas que los profesores tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza? Como detallaremos al presentar la metodología de este estudio, el empleo de cuestionarios de dilemas –al referirse a situaciones de práctica real en las que el protagonista es una tercera

persona- recoge de alguna forma la naturaleza procedimental de las teorías implícitas y disminuye (aunque no elimina del todo) la deseabilidad social asociada a este tipo de instancia; la observación en contextos reales de práctica pedagógica nos permite, por otra parte, acceder a “lo que es” y no a “lo que nos gustaría que fuera”. Volveremos sobre estas dos ideas en el futuro.

Ahora bien, lo que acabamos de señalar nos conecta de lleno con la relación entre conocimiento teórico y práctica docente que ha demostrado ser más bien tortuosa a lo largo de la historia de la pedagogía y la psicología. En este sentido, aunque reconocemos que existen diferentes alternativas para interpretar este fenómeno (Clarà y Mauri, 2010; Cubero, 2010; Castelló, 2010), nos parece que el marco teórico que hemos asumido constituye una herramienta válida para analizar, interpretar y reconciliar estos dos polos. En palabras de Pozo et al. (2010, p.181) “lejos de creer que las disociaciones entre lo implícito y lo explícito, entre la acción y la cognición, entre la práctica y la teoría educativa son una anomalía, creemos que hay motivos suficientes para aceptar que se trata de un rasgo esencial y característico no sólo de nuestra actividad mental sino también social, de forma que la coherencia o convergencia entre ambos polos, lejos de ser un supuesto de partida es más bien una conquista –cognitiva, social, educativa – que requiere nuevas teorías y nuevas prácticas (en este caso, educativas).” El conocimiento teórico **explícito**, en esta perspectiva, nos ayudaría a *construir zonas de desarrollo próximo* no sólo para enriquecer y ajustar, sino también para reestructurar las estructuras representacionales con las que los docentes se acercan al aula.

b. Función pragmática

Íntimamente ligada a la característica anterior, aparece la marcada función *pragmática* de las teorías implícitas que las lleva a ser enormemente conservadoras y resistentes al cambio pues suelen funcionar bastante bien en contextos rutinarios, aunque no sepamos explicar la razón de ello. Desde el punto de vista personal, en consecuencia, son concepciones muy eficaces, útiles y *verdaderas* ya que permiten

predecir con mucho acierto múltiples situaciones cotidianas, aunque resulten bastante difíciles de explicitar.

A diferencia, del conocimiento explícito, que busca dar significado al mundo, transformándolo en una fuente inagotable de *preguntas*, el conocimiento implícito pretende predecir y controlar lo que sucede a nuestro alrededor, asegurándonos el éxito y evitándonos problemas o, en la terminología de Dienes y Perner (1999), la acción pragmática se dirigiría al **objeto** de representación, mientras que la acción epistémica nos permitiría cambiar nuestra relación con el mundo a través de la transformación de nuestras representaciones haciendo explícita –al menos- nuestra **actitud proposicional** sobre el objeto.

Enfrentar a un docente con el conocimiento científico que le plantea, por ejemplo, que la motivación de un estudiante depende del contexto de actividad que se haya podido generar en el aula, obligándolo a preguntarse acerca de sus decisiones didácticas, no podrá competir –si no se crean los escenarios apropiados- con sus conocimientos intuitivos que le han enseñado a lo largo de los años que hay alumnos motivados y otros no, y que ésta es una propiedad intrínseca de los sujetos. Las evidencias, desde su perspectiva, saltan a la vista: ante la misma actividad, algunos estudiantes reaccionan en forma óptima y obtienen buenas calificaciones, mientras que otros fracasan en forma sistemática; el diálogo con otros docentes, además, refuerza esta idea: el alumno X también tiene problemas en otras materias.

c. Situadas y encarnadas

Otro de los rasgos que permite entender el éxito de estas representaciones es su “*naturaleza situada* o dependiente del contexto, frente al propósito universal o general de los saberes explícitos (...) funcionan *aquí y ahora* y en esos contextos locales suelen ser más eficaces que cualquier conocimiento explícito o científico (...). Pero este carácter situado de las representaciones implícitas es al mismo tiempo una de sus mayores limitaciones: la dificultad de transferirlas o adaptarlas a nuevas situaciones. Sirven para contextos rutinarios, repetitivos, pero no para situaciones nuevas” (...)

“resultan útiles cuando las condiciones de su aplicación se mantienen esencialmente constantes, pero son muy limitadas ante situaciones cambiantes, en situaciones o problemas nuevos”. (Pozo et al, 2006, p. 106)

Esta dificultad para descontextualizarlas tiene que ver con otro de sus rasgos funcionales como es su *naturaleza concreta y encarnada*, en la medida que reflejan la información que nuestro cuerpo obtiene del medio ambiente (Tversky y Martin Hard, 2009). En términos de Pozo (2003), “serían representaciones analógicas que conservarían las propiedades topológicas del mundo, un mundo que estaría representado en buena medida por las “pautas de acción que nuestro cuerpo” puede ejercer sobre él. (...); esa *toma de tierra* que se reclama para las representaciones provendría de la acción y la percepción, de la forma que nuestros sistemas corporales restringen la representación del mundo (...) “lo que nosotros representamos, lo que convertimos finalmente en información y cómputos, no es el mundo –los cambios físicos que tienen lugar ahí afuera- sino los cambios que ese mundo produce en nuestro cuerpo, la forma en que esos cambios físicos modifican nuestra estructura representacional.” (p.95 – 96)

Todo esto genera una especie de *realismo ingenuo* pues, como ya hemos señalado, el cerebro nos hace creer que el mundo es tal como nuestro cuerpo nos dice que es, que la realidad es tal cual como podemos percibirla, y que todos –situados ante un determinado estímulo- lo percibimos de la misma forma. Esta actitud realista, permitiría al profesor mantener la tranquilidad que sus alumnos han aprendido porque él les ha entregado toda la información necesaria y –en la evaluación- se la han devuelto al pie de la letra. “Este realismo implícito y encarnado hace que las concepciones constructivistas del aprendizaje y la enseñanza, que constituyen el núcleo esencial de las teorías científicas vigentes en este ámbito, resulten profundamente contraintuitivas y por tanto difíciles de asumir (...) asumir el constructivismo supone aceptar una nueva epistemología que podríamos llamar perspectivista, que ponga en duda nuestra experiencia personal y sensorial (...) Es necesario, por tanto, superar las restricciones que imponen nuestras representaciones

implícitas, pero también evitar que su superación vacíe de contenido esos propios procesos de aprendizaje y enseñanza” (Pozo et al, 2006, p.108)

Por otra parte, el carácter **encarnado** de nuestras representaciones debe hacernos tomar conciencia de la profunda carga **emocional** que supone para los docentes enfrentarse a formas nuevas de concebir el aprendizaje y la enseñanza, que chocan de plano con lo que creen que es verdadero. Utilizando terminología bíblica, los intentos de reforma se encuentran con resistencias que brotan “desde las entrañas”, y no sólo con argumentos de carácter teórico; el constructivismo desestabiliza, genera inseguridad, te sitúa de manera diferente en el aula y frente a esta amenaza a nuestro mapa de realidad, nuestro cuerpo reacciona en forma de queja, agresividad, nerviosismo, aspecto de vital importancia para todos los que quieran aventurarse en el enorme reto de transformar las prácticas docentes.

d. Activación automática

Por último, estas representaciones – frente al carácter deliberado de las representaciones explícitas- tendrían un carácter eminentemente automático, en lo que Bargh y Chartrand (1999) – parafraseando la célebre obra de Milan Kundera- denominan la *insoportable automaticidad del ser*. La dinámica propia de la sala de clases favorecerá aún más esta activación automática al tiempo que los intentos conscientes de transformación resultarán altamente costosos en términos cognitivos.

En síntesis, los mecanismos que llevan a la construcción de estas representaciones producen cambios lentos, mediante una exposición repetida a las estructuras ambientales. Sin embargo, si se trata de cambiarlas resultan ineficaces, sobre todo porque las mismas representaciones dan lugar a acciones que tienden a perpetuarlas. De acuerdo a Pozo et al (2006), su modificación sólo sería posible a través de procesos de aprendizaje explícito, que podrían apoyarse tanto en mecanismos asociativos como constructivos (reestructuración cognitiva), aunque ello no implique una substitución de unos conocimientos por otros, sino multiplicar las

actitudes epistémicas con respecto a los objetos e integrarlas en una única teoría que redescriba las relaciones de esos componentes en un nuevo nivel; no basta con representar el mundo a través de las teorías, sino que se debe lograr representar las propias teorías. (Dienes y Perner, 1999)

En definitiva, nunca abandonaremos nuestras representaciones implícitas porque forman parte de nuestro equipamiento cognitivo “de fábrica” y tienen todas las ventajas citadas antes; lo que sí podemos llegar a hacer es explicitar nuestra creencia implícita y controlarla en aquellas situaciones en las que pudiera impedirnos formas de conocimiento más complejas. (Pozo et. al, 2006)

Como se verá, pretender sustituir las representaciones intuitivas de los profesores por medio de la simple presentación explícita del conocimiento científico es tarea prácticamente imposible, por cuanto no sólo se cimientan en la historia personal de cada sujeto sino en el devenir histórico y el desarrollo evolutivo del género humano. Las teorías psicológicas del aprendizaje y la enseñanza no podrán, en consecuencia, sustituir a estas formas de saber profundamente “encarnadas” en la mente del docente, pero sí integrarse jerárquicamente a algunas de ellas, redescubriendo su significado. “Seguramente no se trata de que los profesores abandonen sus intuiciones sobre la inteligencia o la motivación de sus alumnos, sino que comprendan por qué a veces se cumplen y a veces no y que, en su caso, dispongan de otras representaciones más complejas y estructuradas que les permitan ir más allá de sus intuiciones primarias”; cuando no resulte la dimensión pragmática de las teorías implícitas. Sin embargo “no se trata de separar ambas formas de saber, sino de construir y reconstruir unas a partir de otras, de construir conocimientos explícitos a partir de las restricciones que nos imponen nuestras creencias implícitas, y de reconstruir éstas de acuerdo con nuestros conocimientos explícitos” en un proceso de explicitación progresiva de esas representaciones inicialmente implícitas (Pozo et al, 2006, p.113)

I.1.3. NATURALEZA TEÓRICA DE LAS REPRESENTACIONES IMPLÍCITAS.

Ahora bien, estas representaciones implícitas no son sólo el resultado de las detecciones inconscientes en el ambiente mediante reglas de asociación como sostenía Reber (1993) sino que poseen –de acuerdo a los criterios propuestos por Gopnik y Meltzoff (1999)- una *naturaleza teórica*, es decir, están organizadas (o restringidas) por ciertos principios que les dan cohesión y organización, de forma que a partir de ellos construiríamos modelos mentales o situacionales para responder a las demandas concretas de cada escenario. De acuerdo a estos autores, cuatro son los rasgos que nos permiten hablar de una teoría.

1. *Abstracción*: No son entidades observables sino un conjunto de principios de naturaleza abstracta.
2. *Coherencia*: No se trata de elementos aislados entre sí, sino que es posible distinguir entre ellos relaciones que le confieren una lógica interna.
3. *Causalidad*: Permiten explicar el mundo de manera eficaz
4. *Compromiso ontológico*: restringen las futuras representaciones que el sujeto pueda hacer acerca de su realidad, al definir la naturaleza ontológica de los objetos e incluso del mismo individuo.

Sin embargo, sería un error equiparar sin más las teorías implícitas con las teorías científicas; tal como señalan Rodríguez, Rodrigo y Marrero (1993) existen profundas diferencias entre ambas:

Cuadro I.4: Diferencias entre teorías implícitas y teorías científicas, elaborado a partir de Rodríguez, Rodrigo y Marrero (1993).

<i>Teorías implícitas</i>	<i>Teorías científicas</i>
Implícitas	Explícitas
Incoherentes e inconsistentes	Coherentes y consistentes
Inductivas; siguen estrategias de verificación	Deductivas, siguen estrategias de falsación
Específicas	Generales
Confunden covariación con relación causa-efecto	Distinguen covariación y relación causa- efecto
Aprendizaje espontáneo	Aprendizaje planificado
Predominio de lo implícito	Predominio de lo explícito
Se aplican al mundo real	Se aplican al laboratorio
Resuelven problemas prácticos inmediatos	Resuelven problemas y plantean otros nuevos
Eficacia a corto plazo	Eficacia a largo plazo

Según Pozo y Scheuer (1999), los principios teóricos que organizarían las teorías implícitas de los docentes serían determinados supuestos *epistemológicos* (acerca de la naturaleza del conocimiento y las relaciones existentes entre el sujeto y el objeto de conocimiento), *ontológicos* (en qué consiste aprender) y *conceptuales* (la estructura de relaciones conceptuales entre los componentes de la teoría), a partir de los cuales podríamos identificar formas bastante diversas de concebir el proceso pedagógico.

Con todo, estas teorías no se manifestarían en su totalidad durante la realización de tareas o la interpretación de determinadas situaciones; según Rodrigo y Correa (1999), lo que las personas construirían sería un modelo mental de la situación, una representación dinámica y flexible elaborada a partir de la integración de una parte de la teoría implícita y de las demandas de la tarea a la que se ve enfrentada. Lo anterior quiere decir que, de acuerdo al contexto, existirían mayores probabilidades de activación de determinadas representaciones, fenómeno denominado **pluralidad representacional**; en otras palabras, lejos de ser estructuras rígidas aplicables en todo momento y situación, estaríamos ante “redes de trazos que se activan y sintetizan en

respuesta a una demanda en un contexto situacional determinado” (Pozo y Rodrigo, 2001, p.410)

El docente, en consecuencia, construiría diferentes modelos mentales de acuerdo a los distintos contextos y situaciones en los que se encuentre; así, podríamos pensar que un mismo profesor activará representaciones diversas si se encuentra en un centro privado de clase alta o en uno público emplazado en un sector deprivado socialmente, en educación inicial o en bachillerato, en una materia u otra, en el curso A o en el B, en el comienzo de la clase o al final de ella, al comienzo del curso o durante su transcurso. Por tanto, lejos de pensar en términos de “todo o nada”, debemos concebir nuestro fenómeno de estudio como un continuo en el que coexisten en el sujeto diferentes tipos de representaciones, con grados diversos de explicitación; en nuestro caso, posiblemente las más implícitas remitan al realismo ingenuo del cual hablábamos más arriba, mientras que los modelos de corte más constructivo requieran de un nivel mayor de activación explícita e intencionada.

Evidentemente, esta afirmación tiene importantes implicaciones a nivel metodológico pues, además de la dificultad que de por sí ya implica intentar acceder a las representaciones implícitas de un maestro, debemos tener en cuenta que cuando observamos su práctica o intentamos conocer su percepción de la solución más adecuada ante una determinado dilema pedagógico, a lo que estamos teniendo acceso es a una foto fija de una realidad mucho más dinámica. Los diseños de investigación que se empleen, en consecuencia, deberán buscar la forma de considerar este aspecto a fin de visualizar las regularidades que se desprenden a partir de los supuestos teóricos que restringen la construcción de dichos modelos mentales.

I.1.4. TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE.

Si, como ya hemos establecido, las representaciones implícitas pueden llegar a ser consideradas verdaderas teorías al estar estructuradas en torno a principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales que le confieren cohesión y organización interna (Pozo et. al., 2006) cabría preguntarnos ahora acerca de qué tipo de teorías

implícitas serían las que subyacen a la práctica docente. En otras palabras, cómo se representan el aprendizaje y la enseñanza los profesionales de la educación.

Un trabajo pionero en este sentido es el realizado por Marrero (1993), autor que postula el carácter histórico de las ideas sobre la enseñanza mantenida por los docentes. Desde su perspectiva, las teorías implícitas serían “teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. Por lo tanto, son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales” (p.245). Según Marrero, a lo largo de la historia sería posible reconocer cinco grandes corrientes pedagógicas (tradicional, activa, crítica, técnica y constructivista) a partir de las cuales se configurarían cinco posibles teorías, las que – a su vez- podrían agruparse en tres grandes ejes, como se muestra en el cuadro I.5.

Cuadro I.5: Teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza, adaptado de Marrero, 1993.

Racionalidad técnica		Racionalidad práctica o comunicativa		Racionalidad emancipatoria o crítica
Se caracteriza por la selección, control y búsqueda de eficacia		Su finalidad es potenciar los procesos de intercambio y comunicación, dando prioridad al alumno como guía del proceso didáctico		Se preocupa de la dimensión social de la práctica educativa y por la influencia del contexto en la legitimación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
Dependiente	Productiva	Expresiva	Interpretativa	Emancipatoria

Desde nuestra perspectiva, la tipología de Pozo et. al. (2006), que sintetiza trabajos previos de Pérez Echeverría, Mateos, Pozo & Scheuer. (2001) y Pozo y Scheuer (1999), permite dar cuenta no sólo del carácter personal de la teorías implícitas (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993) sino que también hace posible integrar otros aspectos que contribuyen a la comprensión de dichas concepciones, como la evolución

que la teoría de la mente experimenta en las diferentes etapas de desarrollo (Perner, 1994), la evolución cultural del aprendizaje y la enseñanza a lo largo de la historia (Pozo, 2008) y el desarrollo teórico de la psicología del aprendizaje (Pozo, 1989).

Según estos autores, las concepciones implícitas de los profesores acerca del aprendizaje y la enseñanza podrían ser conceptualizadas en términos de **teoría directa**, **teoría interpretativa** y **teoría constructiva**, las cuales “formarían parte de un continuo que partiendo de las primeras representaciones sobre la mente y lo mental como instrumento de captación o aprehensión de la realidad van incorporando progresivamente elementos nuevos por medio de los cuales esta realidad va siendo procesada, etc., hasta culminar en una posición que asume la posibilidad de que cada mente construya y dirija su propia realidad. Las fronteras entre los tres tipos de teoría quedarían delimitadas por los supuestos ontológicos, epistemológicos y conceptuales subyacentes”, (Pérez Echeverría et.al., 2001, p.158) que permiten explicar –dentro de cada estructura teórica- la naturaleza y relación de los componentes del sistema de aprendizaje: resultados, procesos y condiciones (Pozo, 2008)

Cuadro I.6: Supuestos de las teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza (tomado de Pérez Echeverría et al. 2001, p. 159).

Supuestos	TEORÍAS		
	Directa	Interpretativa	Constructiva
Epistemológicos	Realismo ingenuo	Realismo interpretativo	Constructivismo
<i>¿Cuál es la relación entre el conocimiento y el sujeto?</i>	Dualismo El conocimiento refleja el objeto con fidelidad, aunque con diversos grados de plenitud o exhaustividad. Hay conocimientos parciales y conocimientos completos.	Pluralismo El conocimiento refleja el objeto de manera algo borrosa o distorsionada. Esa distorsión puede reducirse, o incluso eliminarse, mediante el empleo de técnicas adecuadas de detección, medición, contrastación, etc.	Relativismo El conocimiento es una construcción elaborada en un contexto social y cultural en relación con ciertas metas. Esa construcción proporciona modelos tentativos y alternativos para interpretar el objeto, cada uno de ellos con diferentes niveles de adecuación según el contexto en que se apliquen y su potencia explicativa.

Ontológicos	Estados y sucesos	Procesos	Sistemas
<i>¿Qué clase de entidad es el aprendizaje?</i>	Los resultados del aprendizaje se conciben en términos de estados. La generación de esos resultados se concibe en términos de sucesos aislados y recortados.	Se concibe el aprendizaje en términos de procesos, que van aumentando en número y complejidad, determinados por diversos factores: evolutivos, cognitivos, motivacionales, etc.	Se interpreta el aprendizaje a partir de relaciones complejas entre componentes que forman parte de un sistema que a su vez interactúa con otros sistemas.
Conceptuales	Datos y hechos	Causalidad lineal. De simple a compleja	Interacción
<i>¿Qué tipos de relaciones conceptuales hay entre los elementos que componen la teoría y cómo se estructura ésta?</i>	Se establece una relación lineal y directa entre unas condiciones (edad, motivación, contacto con el objeto, etc.) y los resultados del aprendizaje.	La eficacia del aprendizaje depende de una serie de factores que, por separado o sumados, actúan de modo unidireccional sobre los resultados.	Las interacciones entre el sistema de aprendizaje y los otros sistemas (psicológicos, educativos, sociales) en los que está inscrito, definen el marco de interpretación del aprendizaje.

La *teoría directa* estaría muy cercana a lo que se conoce como “teoría directa de la mente” (Carpendale y Chandler, 1996) que parte del supuesto de que el conocimiento es una copia fiel de la realidad, en lo que podría denominarse *realismo ingenuo*; si el sujeto ha tenido contacto con el objeto y la realidad no se ha visto modificada después de dicho contacto, entonces el sujeto tendrá en su mente una reproducción exacta de lo que ha visto. En términos de Perner (1994), desde esta concepción se supone que si alguien ha aprendido es porque lo ha visto directamente.

“Sería una *teoría representacional de la copia directa*, según la cual el conocimiento refleja fielmente la realidad y por lo tanto no permite distinguir entre conocimiento y creencia. Pero el conocimiento de una persona sigue siendo el reflejo fiel de la información recibida. Según esta teoría representacional (...) dos personas que tengan la misma información tendrán el mismo conocimiento. Todo lo que se necesita para conocer es acceder a la información adecuada. Se configura así una metáfora de la mente como caja contenedora de la que se predicen verbos posesivos y

estáticos (...). Así, se dice que la mente *tiene, contiene o alberga* deseos, temores, esperanzas, ideas, saberes y lagunas. De acuerdo con esta metáfora, la percepción y la memoria (concebidos como procesos directos en los que casi no intervienen mediaciones cognitivas) son los modos básicos de obtención, acceso y evocación del conocimiento- copia. Las diversas versiones de la teoría de la copia posibilitan considerar los estados epistémicos de ignorancia, conocimiento incompleto y erróneo, como “causados” por la ausencia parcial o total de acceso perceptivo a la información relevante y correcta” (Scheuer et al., 2010, p. 42)

En el dominio pedagógico, esta epistemología se traduciría en la convicción en que la simple exposición al objeto del aprendizaje garantizaría el resultado esperado, concebido como una reproducción literal de la información o del modelo presentado por el docente, sin la mediación de ningún proceso psicológico por parte del aprendiz. El aprendizaje, en consecuencia, “sería un suceso de carácter inmediato, todo o nada y de carácter irreversible” (Pérez Echeverría et. al., 2001), asumiendo una concepción dualista del conocimiento de acuerdo a la cual éste sólo puede ser verdadero (cuando se ajusta a la realidad) o falso (cuando no lo hace), sin admitir posiciones intermedias.

En su versión más extrema, esta teoría se focaliza exclusivamente en los *resultados de aprendizaje*, sin situarlos en un contexto (*condiciones de aprendizaje*) ni vincularlos a la actividad del aprendiz (*procesos de aprendizaje*); en desarrollos más avanzados, reconoce la presencia de ciertas condiciones que podrían favorecer u obstaculizar el aprendizaje. Estas condiciones bastarían para asegurar unos resultados de aprendizaje siempre iguales, independientemente de quién aprenda y de los procesos que ponga en juego, y que reflejarán de manera exacta el objeto aprehendido (Pozo et. al. 2006).

Como sea, estos resultados serán concebidos “como productos claramente identificables. Son logros de todo o nada, o piezas disjuntas que se acumulan sumativamente en el proceso de aprender; de modo tal que un nuevo aprendizaje no afecta ni resignifica los anteriores. El aprendizaje, desde esta perspectiva, promueve un “saber más” en su sentido acumulativo extremo del saber hacer más cosas, conocer más palabras, tener más información acerca de un mayor número de cuestiones. Es

decir, el aprendizaje amplía o extiende el repertorio de conocimiento (principalmente procedimental o declarativo) del aprendiz” (Pozo et. al., 2006, p.121).

Desde el punto de vista ontológico el aprendizaje aparecería como un estado o suceso aislado, carente de un marco temporal más amplio que lo precede y le da forma; tampoco parecerían intervenir supuestos conceptuales ya que – como se ha señalado- se considera casi exclusivamente un único componente del sistema de aprendizaje, aislado del resto o con una relación automática y unidireccional con el contexto.

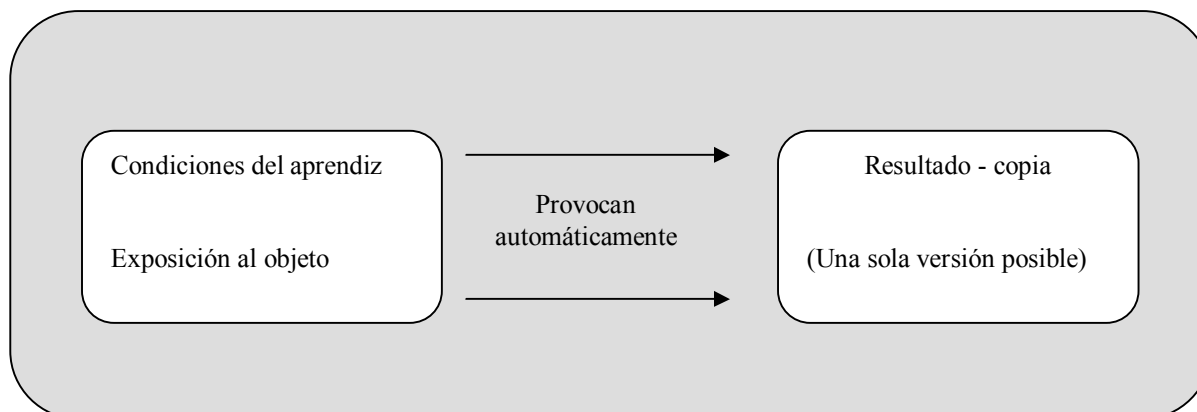
Esta *teoría directa* subyacería a las concepciones de niños de 3-4 años, cuando piensan que basta ver algo para aprender a hacerlo (Scheuer, Pozo, de la Cruz y Baccalá, 2001; Scheuer et al, 2001; Scheuer, Pozo, de la Cruz y Echenique, 2006; Scheuer et. al., 2006; Scheuer, de la Cruz, Pozo y Neira, 2006), en la imagen que tienen los estudiantes universitarios que los mejores apuntes son los que reproducen al pie de la letra lo dicho en clases por el profesor (Monereo, Carretero, Castelló, Gómez y Pérez Cabaní, 1999), en la idea de muchos profesores que la reproducción exacta de los contenidos enseñados es la mejor prueba de aprendizaje por parte de los alumnos (Pozo et. al., 2006), en algunas técnicas de evaluación empleadas en niveles educativos superiores (Pérez Echeverría et. al., 2001) o en el predecible fracaso académico de los alumnos a partir de su contexto escolar y la actitud asumida por el docente a partir de las variables socio culturales del entorno. (De la Cruz et. al. 2001; Eyzaguirre y Fontaine, 2008).

Martín, Mateos, Martínez, Cervi, Pecharromán y Villalón (2006), a partir del estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de profesores españoles de educación primaria, describen con un poco más de detalle cuál podría ser el pensamiento de los docentes en los diferentes escenarios de actividad pedagógica, los cuales hemos sintetizado en el cuadro nº 7.

Cuadro I. 7: Caracterización de los distintos escenarios de acción docente según la Teoría Directa. (Elaborado a partir de Martín et al., 2006)

Dimensión	Concepción desde la Teoría Directa
Motivación.	Se entiende como un estado , una condición previa para el aprendizaje que se tiene o no sin que el profesor pueda apenas influir sobre ello y, de poder hacerlo, sería a través de refuerzos externos, desde una clara concepción de motivación extrínseca.
Evaluación.	Refleja una posición realista , según la cual lo más importante es asegurarse de que se accede a una información “objetiva” que garantiza los aprendizajes “imprescindibles” de los estudiantes.
Relaciones entre capacidades y contenidos.	Atribuye sentido por sí mismo a los contenidos que serían, por tanto, el criterio de organización y selección de las intenciones educativas.
Enseñanza y aprendizaje de actitudes y valores.	Refleja un enfoque conductual en el que lo importante es instalar en el alumno determinados comportamientos, a través de una buena gestión de los premios y castigos que aseguren el respeto a las normas establecidas.
Enseñanza y aprendizaje de procedimientos.	La forma de enseñarlo es presentar un buen modelo verbal y/o práctico de las acciones que debe realizar el alumno.
Enseñanza y aprendizaje de conceptos.	Los conceptos que los alumnos poseen, en forma de conocimientos previos, son irrelevantes, ya que una buena enseñanza de los conocimientos correctos debería hacerlos desaparecer.

En síntesis, “para esta teoría, como para el conductismo radical, con el que guardaría ciertas similitudes en sus supuestos implícitos, el sujeto del aprendizaje sería una caja negra o mejor aún una caja vacía. Aprender es reproducir el mundo y si alguien no aprende es que no ha sido expuesto a los estímulos o la información adecuada.” (Pérez Echeverría et al, 2001).

Cuadro 1.8: Esquema de la TEORÍA DIRECTA (Pozo y Scheuer, 1999, p.100)

La *teoría interpretativa*, por su parte, podría ser considerada como una evolución de la teoría directa (Pozo, 1989), con la cual comparte algunos de los supuestos epistemológicos, especialmente el concebir que el conocimiento humano refleja la realidad percibida (principio de *correspondencia*). El aprendizaje, en consecuencia, tendría por meta lograr imitar la realidad de la mejor manera posible lo cual casi nunca se alcanza con exactitud pues se requiere la puesta en marcha de “complejos procesos mediadores por parte del aprendiz (atención, memoria, inteligencia, motivación, etc.) que en muchos dominios hacen muy difícil, si no imposible, lograr copias exactas” (Pérez Echeverría et. al, 2001; p.158) Este último aspecto – la actividad personal del sujeto- marca una diferencia notable entre esta teoría y la teoría directa.

Esta concepción se relacionaría con la teoría representacional interpretativa de la mente (Wellman, 1990) en la cual el sujeto asume que es posible saber algo sin haber estado en contacto directo con el objeto o que, aunque se haya contactado con la información, la representación elaborada no haya sido la apropiada.

La *teoría interpretativa* establece una conexión entre los diferentes componentes del sistema de aprendizaje, aunque de manera relativamente lineal; concibe que las *condiciones* son necesarias para este aprendizaje pero no bastan para explicarlo, siendo la actividad del aprendiz, la clave fundamental para lograr los *resultados esperados*, que seguirán siendo una réplica de la realidad o de los modelos entregados por el docente.

“Una versión embrionaria (...) considera la actividad del aprendiz sólo en sus aspectos manifiestos: se aprende haciendo y practicando repetidamente una y otra vez aquello que se está aprendiendo. (...) implícitamente conlleva la idea de que aprender no es algo fácil ni inmediato, sino que consume tiempo y demanda esfuerzo deliberado. En cambio, una auténtica teoría interpretativa requiere integrar en la explicación del aprendizaje la actividad del aprendiz en términos de procesos mentales. El núcleo explicativo reside en la intervención de procesos mentales que generan, conectan, amplían y corrigen representaciones internas (...) o que regulan las propias prácticas (al plantearse metas, evaluar los propios resultados y ajustar la ejecución). El componente de los resultados asume nuevos matices: en algunas ocasiones se describen los productos del aprendizaje como acumulación de conocimientos nuevos y disjuntos, pero se contempla también el aumento de la complejidad del conocimiento existente, así como la innovación y refinamiento en el uso de procesos mentales. (...) comparten la noción de que el aprendizaje produce aproximaciones cada vez más fieles, completas o precisas de la realidad o del conocimiento que tiene que ser aprendido” (Pozo et al, 2006, p. 123)

¿Cuáles son los principios ontológicos, conceptuales y epistemológicos en los que se sustenta la teoría interpretativa? Desde una perspectiva ontológica, el aprendizaje se presenta como un proceso, es decir, se reconoce que tiene lugar a través del tiempo. En cuanto a los principios conceptuales, organiza *condiciones, procesos y resultados* de aprendizaje como componentes de una cadena causal lineal y unidireccional; en otras palabras, las primeras actúan sobre las acciones y procesos del aprendiz, los que a su vez provocan unos resultados de aprendizaje. Al mismo tiempo este esquema puede articularse en forma de espiral, “concibiendo que los resultados del aprendizaje producen nuevos estados de conocimiento y que éstos pasan a formar parte de las condiciones internas de partida para nuevos aprendizajes” (Pozo et al, 2006, p.124)

Esta teoría se encontraría más cercana a los modelos de *procesamiento de la información* (Pérez Echeverría, 2001) en la medida en que asume la necesidad de procesos intermedios entre las representaciones internas y la entrada de información,

y se encuentra ampliamente difundida entre los profesores al menos de culturas occidentales en las que se han realizado estudios de este tipo. (Strauss y Shilony 2002; Martín et al, 2006; Pérez Echeverría et al, 2006b). “Para muchos profesores los conocimientos previos o el nivel de desarrollo cognitivo de los alumnos se incorporan a su teoría interpretativa de por qué esos alumnos no son capaces de aprender —es decir, elaborar copias precisas o reproducir con exactitud— las leyes de Newton o las consecuencias de la Revolución Industrial. Esta teoría puede dar lugar además a muy diversas concepciones, que variarán no sólo en complejidad sino también en contenido (puede haber interpretaciones ambientalistas o innatistas, humanistas o cognitivistas, conductistas o psicoanalíticas, etc.), pero todas ellas compartirán los supuestos comunes de que (a) un aprendizaje es más eficaz cuando logra una reproducción más fiel, pero (b) ello requiere una intensa actividad e implicación personal por parte de quien aprende. Es un aprendizaje activo, pero reproductivo.” (Pérez Echeverría et al, 2001, p.160)

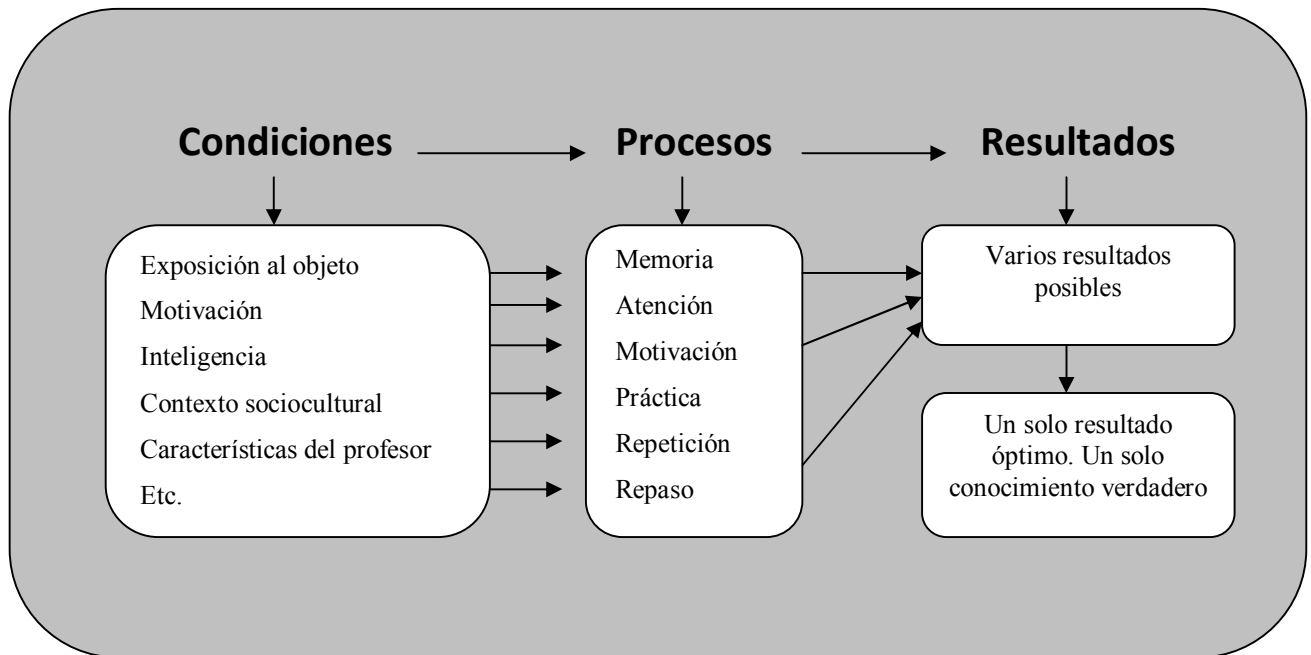
En el siguiente cuadro, elaborado a partir de Martín et al (2006) se recoge la concreción pedagógica de esta teoría en cada una de las dimensiones de acción docente considerados por los autores.

Cuadro 1.9: Caracterización de los distintos escenarios de acción docente según la Teoría Interpretativa. (Elaborado a partir de Martín et al., 2006)

Dimensión	Concepción desde la Teoría Interpretativa
Motivación.	Admite que en la motivación influyen determinadas condiciones, como los intereses de los alumnos o la ayuda que se pueden ofrecer entre ellos, pero las relaciones entre la motivación y el aprendizaje siguen respondiendo a una relación de causalidad lineal (no aprenden porque no están motivados) y a un dualismo entre cognición y emoción.
Evaluación.	Se admite que es necesario valorar el proceso que el alumno ha hecho, pero, si no ha alcanzado el nivel adecuado, aunque haya avanzado, no se le puede aprobar. Sirve para que el profesor regule el proceso.
Relaciones entre capacidades y contenidos.	Atribuye sentido por sí mismo a los contenidos que serían, por tanto, el criterio de organización y selección de las intenciones educativas

Enseñanza y aprendizaje de actitudes y valores.	Asume que el aprendiz tiene que hacer suyos los valores que subyacen a esas conductas pero considera que para ello basta con explicarle claramente cómo comportarse y las razones para ello.
Enseñanza y aprendizaje de procedimientos.	Prima la precisión y el automatismo en la ejecución de la secuencia de acciones, por lo que no bastaría con presentarlas o modelarlas, sino que habría que ayudar al alumno a superar las dificultades en su ejecución, pero siempre mediante un control externo.
Enseñanza y aprendizaje de conceptos.	Las ideas de los alumnos se consideran incorrectas, si bien hay que tenerlas en cuenta al comienzo de un proceso de enseñanza cuyo objetivo, no obstante, sigue siendo enseñar lo correcto.

Cuadro I. 10: Esquema de la TEORÍA INTERPRETATIVA (Pozo y Scheuer, 1999, p.103)



La *teoría constructiva*, finalmente, supone un salto epistemológico importante frente a las dos anteriores, pues deja de concebir el conocimiento como copia de la realidad al entenderlo como una construcción personal, y asume que una misma información puede ser interpretada de manera diversa por distintas personas.

El dualismo del cual ya hemos hablado, deja paso ahora a un *perspectivismo* y *relativismo* frente a lo que es capaz de conocer el ser humano. Su adquisición, en

consecuencia, implica necesariamente una transformación del contenido que se aprende y también del propio aprendiz, la que puede conducir incluso a una innovación del conocimiento cultural. Esto no significa, no obstante caer en el relativismo extremo; existirán algunas representaciones mejores que otras y, en algunos casos será necesario intentar acercarse a una reproducción lo más cercana posible a la realidad; “habría formas de aprendizaje, que aunque generen conocimiento (y por tanto construyen mapas de la realidad) están dirigidas a reflejar lo mejor posible la estructura percibida del ambiente (o de los materiales de aprendizaje, la lista de los reyes godos, las instrucciones para programar un video o los subestadios del período sensoriomotor) y no a reestructurarla o redescribirla” (Pozo, 1996, p. 131)

El asociacionismo (conductual y cognitivo) de la teoría *directa e interpretativa* es reemplazado por la idea de *reestructuración cognitiva*, en cuanto se considera el aprendizaje como un proceso de construcción dinámica del conocimiento, en el que el sujeto reorganiza sus conocimientos anteriores más que sustituirlos por otros (Pozo, 2008). Según Pozo et al (2006, p.124) “el aprendizaje implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental, así como de autorregulación de la propia actividad de aprender. No se limita a suponer que esos procesos internos son esenciales para aprender, sino que además les atribuye un papel necesariamente transformador (...) los resultados del aprendizaje implican inevitablemente una redesccripción de los contenidos que trata e incluso de la propia persona que aprende. Por lo tanto, para apreciar esos resultados es imprescindible considerar los cambios en los propios procesos representacionales del aprendiz, incluyendo tanto la manera de dar significado al objeto de aprendizaje como las metas de aprendizaje que se propone. Además, la conciencia por parte del propio aprendiz de las condiciones en las que ocurre el aprendizaje y de los resultados que va alcanzando funcionan como referentes clave que le permiten poner en marcha y ajustar procesos metacognitivos para regular su aprendizaje”

En palabras de Solé y Coll (2004, p.16), “para la concepción constructivista aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender. Esa elaboración implica

aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprehenderlo; no se trata de una aproximación vacía, desde la nada, sino desde las experiencias, intereses y conocimientos previos que presumiblemente pueden dar cuenta de la novedad (...) En este proceso, no sólo modificamos lo que ya poseíamos, sino que también interpretamos lo nuevo de forma peculiar, de manera que podamos integrarlo y hacerlo nuestro. Cuando se da este proceso, decimos que estamos *aprendiendo significativamente*, construyendo un significado propio y personal para un objeto de conocimiento que objetivamente existe (...) queda claro que no es un proceso que conduzca a la acumulación de nuevos conocimientos, sino a la integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimiento que ya poseíamos, dotados de una cierta estructura y organización que varía, en nudos y en relaciones, a cada aprendizaje que realizamos. (...)”

Desde los puntos de vista ontológico y conceptual, por otro lado, la teoría constructiva se asienta sobre la noción del aprendizaje como sistema dinámico autorregulado que articula condiciones, procesos y resultados, y a nivel escolar, se concretaría de la manera descrita por Martín et al (2006) y contenida en el cuadro 11.

Cuadro 1.11: Caracterización de los distintos escenarios de acción docente según la Teoría Constructiva (Elaborado a partir de Martín et al., 2006).

Dimensión	Concepción desde la Teoría Constructiva
Motivación.	Considera que el alumno necesita aprender para sentirse competente. Se entiende que aprender, cuando implica comprender el sentido de la tarea de aprendizaje, es decir, el sentido de lo que uno hace, es una experiencia intrínsecamente motivadora.
Evaluación.	Implica supeditar la función acreditativa a la pedagógica, pero sin que ello suponga una renuncia a promover mayores niveles de aprendizaje en los alumnos, admitiendo que el progreso del alumno con respecto a su propio nivel es el criterio fundamental, y entender la función de autorregulación de la evaluación, es decir, que el alumno puede identificar por sí mismo cuando ha aprendido y cuando no y por qué.
Relaciones entre capacidades y contenidos	Entienden que no se pueden construir capacidades sin contenidos específicos, pero que la meta de la educación son las capacidades.

Enseñanza y aprendizaje de actitudes y valores.	Aprender actitudes y valores implica desenvolverse en un entorno en el que todo el centro favorezca determinadas formas de comportarse y se haga reflexionar a los alumnos sobre el por qué y las consecuencias de distintas formas de proceder desde la heterorregulación a la autonomía moral.
Enseñanza y aprendizaje de procedimientos.	Uso estratégico de procedimientos.
Enseñanza y aprendizaje de conceptos	Destaca el proceso de transformación de estas ideas de partida a través del contraste con otras que se ofrecen desde una posición perspectivista.

Desgraciadamente, no es fácil encontrar en la literatura ejemplos inequívocos de esta concepción constructiva (Pérez Echeverría et al, 2001), pues muchas veces se confunde con la teoría interpretativa al resaltar el carácter activo del aprendiz (manteniendo la epistemología realista, por cierto). Esta aparente similitud (Martín et al, 2006) y la “fiebre constructivista” propia de nuestra época (Pozo, 1996) posiblemente expliquen el enorme avance que ha tenido en el discurso pedagógico y su escaso impacto en las prácticas docentes de aula.

I.1.5. SOBRE LA PLURALIDAD REPRESENTACIONAL

Una páginas más atrás señalábamos que los seres humanos activábamos diferentes representaciones implícitas de acuerdo a las demandas del contexto en el cual nos encontrásemos inmersos y de las características de la tarea a la cual nos viésemos enfrentados, fenómeno denominado **pluralidad representacional** (Pozo y Rodrigo, 2001). Este concepto, en consecuencia, debiese ser aplicado también a las teorías de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje; en otras palabras, es difícil encontrar sujetos absolutamente “puros” en sus concepciones, sino que más bien existiría una mixtura representacional marcada fundamentalmente por el contexto en el cual se ejerza la docencia o, dicho de otro modo, un docente podría mantener diferentes concepciones que coexisten aún cuando puedan ser contradictorias entre sí, las que se activarán de acuerdo a las necesidades pedagógicas que demanden su atención en los diferentes ámbitos que involucra su contexto de

práctica (planificación, docencia, evaluación, trabajo colaborativo con los pares) o en las tareas específicas que debe desarrollar en cada escenario (exponer un concepto, presentar datos y hechos, gestionar la atención de los estudiantes, mantener un clima motivacional apropiado, controlar la disciplina en el aula, etc.)

No obstante, como señalan Martín, Pozo, Mateos, Martín y Pérez Echeverría, (2012), lejos de tratarse de una mezcla desordenada e inconsistente, es posible encontrar diferentes **perfiles representacionales** en los que se integran las distintas teorías de manera diversa, idea planteada ya por Mortimer (1995) en el contexto de los conceptos científicos de los estudiantes. En cada uno de estos perfiles que los autores han identificado en un amplio trabajo empírico aplicando un cuestionario de dilemas a 1074 docentes, las opciones de los sujetos no se han distribuido de manera aleatoria, es decir, con igual proporción para cada teoría, sino que ha sido posible establecer una cierta progresión en función de la complejidad de los supuestos que sustentan a cada una. Así, en el perfil denominado *interdirecto*, el sujeto prototípico escoge 7 alternativas de la teoría directa, siete de la interpretativa y sólo 4 de la constructiva. En el perfil *interconstructivo* las opciones de la teoría directa se reducen a tres, las interpretativas aumentan a 8 y las constructivas a 5, mientras que en el perfil *constructivo* 12 dilemas son resueltos desde la teoría constructiva, 5 desde la interpretativa y sólo 1 desde la teoría directa. Este último perfil muestra un grado de consistencia interna mucho mayor que los otros dos pues, como establecen Martín et al (2012), dado el carácter contraintuitivo de la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar, asumir sus supuestos exige un esfuerzo de aprendizaje explícito que hace que los sujetos que se apropian de ella lo hacen con un alto nivel de coherencia y consistencia.

La propuesta de estos autores nos sugiere que, lejos de buscar profesores representativos de una u otra teoría, o indagar en la forma concreta en que cada una de ellas se manifiesta en la sala de clase, los futuros estudios deberían orientarse a comprender con mayor profundidad estos **perfiles representacionales**, las variables que se asocian a ellos y cómo organizan la práctica los docentes que pueden ser

clasificados en uno u otro. Intentaremos retomar estas ideas al término de este capítulo.

I.2. CÓMO ESTUDIAR LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS

Acceder a las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza desde el marco teórico en el que nos hemos situado implica adentrarse en un campo de estudio de gran complejidad. De hecho, tal como señala Bautista (2009, p.112) “la pluralidad representacional que articula nuestras concepciones, sumada a la naturaleza implícita de sus componentes más arraigados, hacen que este tópico sea metodológicamente difícil de investigar. En efecto, los pilares estructurales a partir de los que se constituyen las concepciones están representados en códigos no formalizados, en formatos no directamente verbalizables (Pozo, 2003), por lo que cualquier intento de hacerlos explícitos en un código compartido no deja de ser una traducción, conllevando un proceso de *redescripción representacional* que, en sí mismo, los modifica y transforma en gran medida (...) de ahí que nuestras teorías implícitas puedan mostrar diferentes aspectos según la *mirada* o el tipo de indagación que se realice (...)”

Los diversos estudios que se han llevado a cabo en este campo (Pozo et al., 2006) nos han mostrado que es posible acercarnos de alguna forma a las teorías implícitas de los sujetos investigados. Sin embargo, resulta siempre de enorme importancia tener conciencia de cuál es el nivel representacional al que permiten acceder las diferentes metodologías que se utilizan para investigarlas (Pozo et al., 2006) y cuáles deberían ser los procedimientos de análisis de la información más apropiados para lograr “inferir sus componentes menos formalizados” (Bautista, 2009, 112).

Scheuer y Pozo (2006), al dar una mirada panorámica a los diversos estudios llevados a cabo al alero del grupo de investigación que ambos autores encabezan (Pozo et al., 2006) identifican una serie de metodologías de acceso a las teorías implícitas de niños, jóvenes y adultos sobre la enseñanza y el aprendizaje, con sus

correspondientes herramientas de análisis de los datos. En palabras de ambos, los trabajos recopilados “abordan una problemática común desde focos, ángulos y procedimientos que se diferencian a la vez que se complementan. Muestran por un lado la naturaleza *caleidoscópica* de nuestro objeto de estudio, que no puede ser apresado de forma simple y directa mediante una única metodología y con un único sistema de análisis, sino que debe considerar los múltiples niveles representacionales y la variedad de contenidos y contextos. Este carácter polifacético, o dinámico, de las concepciones entendidas como teorías implícitas justifican, en nuestra opinión, un abordaje como el adoptado en el conjunto de investigaciones presentadas en este libro, que se basa en la *convergencia metodológica* (Pozo y Rodrigo, 2001) más que en la aceptación de una metodología única o incluso de algunas tareas paradigmáticas (...).” (Scheuer y Pozo, 2006, p. 379)

Cuadro I.12: Síntesis de las metodologías de acceso y análisis de la información de los trece estudios contenidos en Pozo et al. (2006). (Tomado de Scheuer y Pozo, 2006, p.379)

ACCESO A LA INFORMACIÓN	ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> Registros de prácticas de enseñanza en contextos “naturales” Entrevista individual con preguntas abiertas y con tareas de producción gráfica- escrita, selección y justificación. 	<ul style="list-style-type: none"> Análisis cualitativos a partir de categorías, con aplicación de análisis estadísticos de diversos tipos.
<ul style="list-style-type: none"> Entrevista individual con tareas de producción, reconocimiento, denominación y justificación de clasificaciones. Autobiografía específica por escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> Análisis estadísticos de datos textuales o lexicometría.
<ul style="list-style-type: none"> Cuestionario escrito individual con: <ul style="list-style-type: none"> Preguntas abiertas Tareas de selección de respuestas dadas referidas a: tipos y características de prácticas habituales específicas, dilemas habituales de enseñanza, clasificaciones de resultados de aprendizaje, creencias epistemológicas, metáforas de procesos de aprendizaje, conocimientos teóricos explícitos. Tareas de justificación y explicitación de criterios. 	<ul style="list-style-type: none"> Análisis estadísticos cuantitativos.

Por otra parte, debemos señalar que –además de la propia naturaleza del fenómeno en estudio- la metodología que se emplee para investigar las teorías implícitas de los docentes dependerá en gran medida del propósito que guíe a los investigadores; en este sentido, podremos situarnos en un continuo que va desde el interés por conocer y comprender el objeto de estudio como fin último de su empresa científica (*Estudios descriptivos*), hasta quienes deseen utilizar sus hallazgos empíricos para intervenir y modificar la realidad (*Estudios generadores de cambio*) (Rodríguez Moneo, 1999). Ubicados en este marco general, reconocemos que la finalidad de llevar a cabo una investigación de esta naturaleza es –como ya hemos señalado- promover el cambio en las prácticas de los profesores chilenos con los que nos corresponde trabajar; por ello, hemos optado por dos metodologías que, a nuestro juicio, nos permitirán no sólo construir conocimiento psicológico sino también impulsar los procesos de *redescripción representacional* a los que aludiremos en el capítulo siguiente.

I.2.1. Cuestionarios de dilemas

Los *cuestionarios de dilemas* han sido una de las metodologías más empleadas hasta ahora dentro del enfoque teórico en el que nos hemos ubicado. Así, se han utilizado para estudiar temas tan diversos como las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza que tienen los docentes de diversos niveles educativos (Marrero, 1993; Martín et al., 20006; Pérez Echeverría et. al, 2006; Gómez, Guerra & Torres, 2010), las concepciones de los orientadores (Martín et. al, 2005), las concepciones de los directivos acerca de la planificación pedagógica (Macchiarola & Martín, 2007), la idea de estudiantes y profesores acerca de la inclusión educativa (López, Echeita y Martín, 2010), las concepciones de profesores y alumnos de piano sobre la enseñanza y el aprendizaje de partituras musicales (Bautista, 2009), las ideas previas de los alumnos sobre la estructura de la materia (Gutiérrez et. al, 2002) o las concepciones en

investigadores del área de la física acerca de la educación y la divulgación científicas (Bengtsson, Scheuer y Mateos, 2008).

Aplicados a nuestro tema de estudio, consisten en presentar al docente, de manera escrita, una serie de situaciones habituales en su práctica diaria las que son acompañadas por tres alternativas de acción, cada una de ellas representativa de las teorías *directa*, *interpretativa* y *constructiva* que ya hemos descrito. “La consigna que suelen recibir los sujetos es elegir únicamente una de esas opciones, aquella con la que más de acuerdo están, incluso a pesar de no estar del todo de acuerdo, o de que acuerden con más de una alternativa. El dilema está, por tanto, en realizar dicha elección” (Bautista, 2009, p.118).

De acuerdo a Martín et al. (2006) existen una serie de razones que nos permitirían postular a este tipo de instrumento como un vehículo confiable de acceso a las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje del profesorado.

1. Al solicitar a los profesores emitir una opinión en tercera persona, es decir, basada en la práctica de un otro abstracto y no en la propia, se disminuye de alguna forma la “deseabilidad social”, es decir, responder a los diferentes dilemas en función de lo que se considera “oficialmente” la buena docencia. En esta línea, cada una de las alternativas propuestas posee puntos positivos y debilidades, lo que intenta evitar la existencia de alguna opción evidentemente “ideal”.
2. En línea con lo anterior, los cuestionarios de dilemas “obligan” al sujeto a inclinarse por una opción determinada, sin tener que justificar de manera explícita sus posturas, “lo cual es congruente con el carácter implícito, inconsciente y encarnado” atribuido a las teorías implícitas (Bautista, 2009, p.119). Como señalan Martín et al. (2006, p.173) “los dilemas, a diferencia de otro tipo de instrumentos como por ejemplo las escalas *likert*, obligan a decantar las posiciones de forma más clara. Si bien es cierto (...) muchas de las alternativas hacen afirmaciones que pueden considerarse acertadas, el profesor tiene que inclinarse

finalmente por una, aquella que, sin ser con seguridad la que reúne todos los matices que podrían reflejarse en una respuesta producida por el propio docente, más se aproxima a su concepción del problema planteado”.

3. Otro de los rasgos distintivos de este tipo de instrumentos es su carácter *argumentativo* por cuanto se asume que una misma posición puede defenderse por razones diferentes y generalmente en la estructura argumentativa encontramos rastros de las teorías implícitas de los docentes. “En los ítems del cuestionario se ofrecen los argumentos de cada una de las alternativas, procurando además que éstas señalen aquellos aspectos que habitualmente se piensan, aunque no se suelen decir en público porque no responden a la *doctrina oficial*” (Martín et al., 2006, p. 174)
4. Finalmente, el instrumento también resulta coherente con el carácter situacional de las teorías implícitas, al presentar los diferentes dilemas en variados escenarios de práctica docente: evaluación, entrega de información, manejo de la convivencia en el aula, etc.

La aplicación de estos cuestionarios en diversos estudios nos ha mostrado que efectivamente los docentes se inclinan por las diferentes teorías de manera bastante consistente (Martín et al., 2006; Pérez Echeverría et. al, 2006; Gómez y Guerra, XXX, Martín et al., 2012), incluso aunque éstas se aparten del discurso oficial de corte constructivista que predomina en nuestros centros educativos. Estas evidencias nos permiten postular que es posible tener acceso a las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje mantenidas por profesores de diferentes contextos y nacionalidades a través de este tipo de instrumento, asumiendo no obstante que –tal como señalan Torrado y Pozo (2006)- en el proceso de respuesta los sujetos son capaces de redescubrir sus concepciones y optar por alternativas que están un nivel por sobre lo que realmente hacen en el aula; a la luz de los diferentes estudios que

presentaremos más adelante discutiremos con un poco más de profundidad sus limitaciones.

Desde esta perspectiva, y asumiendo la idea de convergencia metodológica de Pozo y Rodrigo (2001), parece necesario complementar el uso de cuestionarios de dilemas con otro tipo de herramienta que nos acerque a los niveles más implícitos y encarnados de las teorías, objetivo que –a nuestro juicio- se logra con la observación de clases en contextos auténticos de práctica docente, como argumentaremos en el capítulo III.

I.3. ESTUDIOS ACERCA DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LOS DOCENTES SOBRE DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE.

El estudio de las teorías implícitas de los aprendices y los procesos de cambio conceptual ha sido un campo fecundo de investigación en los últimos años (Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría, Mateos, Martín & de la Cruz, 2006; Schnotz, Vosniadou y Carretero, 2006; Vosniadou, 2008;) y se ha extendido a diversos dominios de conocimiento, edades y contextos. Nuestro propósito de investigación nos llevará, no obstante, a centrarnos exclusivamente en aquellos estudios que se relacionan directamente con las concepciones docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje, dejando de lado otros muchos tópicos de interés, detalladamente analizados –entre otros- por Bautista (2009). En coherencia con nuestro marco teórico debemos señalar, no obstante, que la forma en que hemos organizado la información responde a una construcción intelectual llevada a cabo con la parcela de realidad a la que hemos podido tener acceso (que, a su vez, está constituida por un cúmulo de intentos hermenéuticos contruidos por otros investigadores) y que, por tanto, no pretende en ningún caso adquirir el estatuto de “verdad objetiva”; asimismo, responde a nuestras propias concepciones respecto de la enseñanza y el aprendizaje escolar, reveladas en ese continuo implícito – explícito del cual hemos hablado en tantas ocasiones. Algunas, han sido claramente declaradas en la elaboración teórica que hemos

realizado; otras, escapan a nuestra conciencia y posiblemente serán advertidas por el lector en lo que decimos y callamos, en las palabras que empleamos o las formas que hemos utilizado para organizar nuestro discurso.

Ahora bien, aunque hemos señalado que nuestro interés primordial ha sido sistematizar las evidencias disponibles respecto a las concepciones del profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje, parece oportuno dedicar algunas líneas a dar un vistazo a las numerosas investigaciones encaminadas a determinar cómo conciben el conocimiento y el aprendizaje los propios estudiantes en diferentes niveles educativos y contextos culturales¹, pues se trata de dos ámbitos de indagación íntimamente relacionados y bastante coherentes en sus preguntas de investigación, diseños metodológicos y conclusiones. En esta línea, encontramos estudios con muestras compuestas por alumnos universitarios (Dahl, Bals & Turi, 2005; Dahlin & Regmi, 1997; Duarte, 2007; Marshall, Summers & Woolnough, 1999; Saljö, 1979; Trigwell & Ashwin, 2006; Tynjälä, 1997), de formación profesional no universitaria (Boulton-Lewis, Brownlee, Berthelsen & Dunbar, 2008; Boulton-Lewis, Wills & Lewis, 2001; Bråten y Strømsø, 2005; Eklund-Myrskog, 1998), de educación a distancia (Richardson, 2007), estudiantes secundarios (Berry y Sahlberg, 1996; Cano, 2005) e incluso de primaria (Klatter, Lodewijks & Aarnoutse, 2001; Law, Chan & Sachs, 2008). En todos ellos, si bien se emplean diferentes nomenclaturas para identificar y categorizar las distintas concepciones de los alumnos, existe bastante coincidencia en establecer que éstas podrían organizarse en torno a dos visiones más globales distribuidas a lo largo de un continuo que va desde un extremo más cuantitativo y reproductivo, a otro de naturaleza más constructiva (Paakkari, Tynjälä & Kannas, 2011; Pérez Echeverría et. al., 2006). Estas concepciones se relacionan de manera bastante estrecha con los denominados *enfoques de aprendizaje*, asociados a las estrategias que emplean los estudiantes para aprender y las orientaciones motivacionales que los guían y categorizados generalmente en dos polos, llamados *enfoque superficial* y *enfoque profundo* (cuadro 13). Asimismo, se han vinculado otros aspectos tales como

¹ Entwistle (2007) ha señalado que existe bastante coherencia entre la forma en que se han categorizado las concepciones acerca del aprendizaje que mantienen los estudiantes y la conceptualización de Perry respecto a sus creencias epistemológicas.

la forma en la que los aprendices perciben la enseñanza y el ambiente instruccional del aula (Trigwell & Ashwin, 2006), las estrategias utilizadas para aprender (p.e. Entwistle & Entwistle, 2003; Vermut y Vermetten, 2004) o las calidad de los resultados académicos obtenidos; Entwistle y Peterson (2004) realizan una excelente síntesis de gran parte de los estudios que se han efectuado en esta área, imperdible para quienes deseen profundizar en este interesante campo de indagación científica.

Cuadro I.13: Enfoques de aprendizaje, extraído de Entwistle (1998)

Enfoque profundo	Enfoque superficial
<ul style="list-style-type: none"> • Intención de comprender • Fuerte interacción con el contenido • Relación de nuevas ideas con el conocimiento anterior • Relación de conceptos con la experiencia cotidiana • Relación de datos con conclusiones • Examen de la lógica de los argumentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Intención de cumplir los requisitos de la tarea • Memoriza la información necesaria para pruebas o exámenes. • Encara la tarea como imposición externa • Ausencia de reflexión acerca de propósitos o estrategia. • Foco en elementos sueltos sin integración • No distingue principios a partir de ejemplos

Intentaremos, a continuación, presentar una panorámica lo más amplia posible de los principales datos obtenidos por los estudios que se han llevado a cabo para conocer cómo los docentes se representan la enseñanza y el aprendizaje. Hemos optado por agruparlos de acuerdo al enfoque predominante en cada uno de ellos, procurando realizar una valoración crítica de las conclusiones a las que se ha podido llegar y de la metodología utilizada en cada caso, intentando redescribirlas desde la opción teórica asumida en esta tesis.

I.3.1. Creencias epistemológicas

Si bien las creencias epistemológicas no son concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, la forma en que concebimos la naturaleza del conocimiento influye en cómo el aprendiz encara el proceso de aprendizaje y en la manera en que el maestro

organiza la instrucción (Pérez Echeverría et. al, 2006), o –como hemos dicho anteriormente- los *supuestos epistemológicos* sobre los que se construyen las teorías implícitas de los sujetos restringen la forma en que aprendices y maestros se representan la situación de enseñanza/ aprendizaje. En la última década, este campo de estudio ha dado pie a numerosos debates teóricos y abundantes investigaciones en diversos ámbitos académicos (Hofer, 2004; Schraw & Sinatra, 2004), cuestiones que podemos analizar con mayor profundidad en los trabajos de Bautista (2009), Hofer y Pintrich (1997) y Pérez Echeverría et al. (2006) y que, pese a su enorme interés, exceden los alcances de esta investigación.

Particularmente numerosos han sido los estudios llevados a cabo con alumnos de variados niveles y contextos, cada uno de ellos con propósitos bastante diversos: verificar las diferencias entre las creencias epistemológicas de estudiantes de diferentes contextos socioculturales (Alexander, Murphy, Guan & Murphy, 1998), indagar en su concepción de información y verdad (Alexander, Winters, Loughlin & Grossnickle, 2012), conocer cómo conciben la ciencia (Blanco y Niaz, 1997) y cómo esta concepción evoluciona a lo largo del tiempo (Conley, Pintrich, Vekiri & Harrison, 2004; Tsai, 1999) o incide en el cambio conceptual requerido en el aprendizaje de conceptos científicos (Qian & Alvermann, 1995); establecer cómo se relacionan con la autorregulación del aprendizaje (Bråten & Strømsø, 2005; Butler y Winne, 1995), analizar cómo conciben un concepto específico propio de su formación profesional (Brownlee, Boulton-Lewis & Berthelsen, 2008), investigar qué vinculación existe entre creencias epistemológicas y motivación académica (Buehl & Alexander, 2005; Chen y Pajares, 2010; Cho, Lee & Jonassen, 2011; Hofer y Pintrich, 1997), verificar la especificidad de dominio de las creencias epistemológicas (Buehl, Alexander & Murphy, 2002), establecer relaciones con la variable género (Mason, Boldrin & Zurlo, 2006), estudiar el papel que desempeñan en la comprensión de textos (Mason & Boscolo, 2004) o asociarlas al desempeño académico de los estudiantes (Schomer, 1993). Asimismo, un número importante de investigaciones ha sugerido la existencia de una relación entre las creencias epistemológicas de los alumnos, sus estrategias de

aprendizaje y los resultados obtenidos; los principales hallazgos de estos estudios aparecen sistematizados en Pecharromán y Pozo (2006).

Bastante menos atención se ha prestado al análisis de las creencias epistemológicas del profesorado y la relación entre la forma en que se representan el conocimiento y su práctica docente (Schraw & Olafson, 2002), pese a que constituye una parte sustancial de su labor profesional (Gimeno, 1998). Dentro de estos trabajos, destacamos especialmente la propuesta de Schraw y Olafson (2002) elaborada a partir de aportes previos de Greeno, Collins y Resnick (1996) y Shuell (1996), entre otros, que postula tres grandes categorías que podrían describir cómo los profesores se representan la naturaleza del conocimiento (cuadro 20) y su relación con algunas dimensiones específicas de la labor docente (cuadro 21), en lo que los autores denominan “*epistemological world view*” en un intento por crear un concepto más abarcador que el de creencias epistemológicas (restringido, según los autores, a aspectos específicos relativos a la certeza, simplicidad u origen del conocimiento). En términos generales, establecen un continuo que va desde una perspectiva *realista*, en la que se concibe el conocimiento como algo objetivo y relativamente estable, y al estudiante como un receptor pasivo de información, a un polo *relativista* que reconoce el carácter subjetivo y variable del conocimiento y destaca la labor constructiva del aprendiz; estas visiones de mundo descansarían sobre cinco supuestos fundamentales: a) los profesores son consistentes en ellas, es decir, pueden ser caracterizados sólo por una de las tres; b) son de dominio general, es decir, afectan a todas las dimensiones que constituyen la labor pedagógica; c) pueden ser tácitas o explícitas; d) conducen a diferentes estilos de enseñanza y e) pueden cambiar, aunque de manera lenta y con un alto costo cognitivo.

Schraw y Olafson (2002) entrevistaron a 24 profesores y hallaron que el 95% de ellos estuvo de acuerdo con una mirada *contextualista* de la enseñanza escolar, mientras que el 70% se mostró contrario a la posición *realista*; un estudio posterior llevado a cabo con 17 profesoras arrojó resultados bastante similares (Olafson y Schraw, 2006), aun cuando matizó parte de los supuestos presentados anteriormente.

Cuadro I.14: Concepciones epistemológicas de los docentes. (Tomado de Olafson y Schraw, 2006, p.73; la traducción es nuestra)

Realista	Contextualista	Relativista
<p>Hay un cuerpo objetivo de conocimientos que se adquiere de mejor forma a través de la transmisión que hacen de él personas expertas.</p> <p>El conocimiento es relativamente estable; los estudiantes son receptores pasivos de una base de conocimientos pre-establecida.</p>	<p>El conocimiento tiene auténticas aplicaciones en el contexto en el que es aprendido; éste cambia a través del tiempo.</p> <p>Los aprendices construyen comprensión compartidas en contextos colaborativos en los cuales el profesor actúa como facilitador.</p>	<p>El conocimiento es subjetivo y altamente variable.</p> <p>Cada aprendiz construye una base de conocimientos única que es diferente pero similar a la de otros aprendices.</p>

Cuadro I.15: Comparación entre las concepciones epistemológicas de los docentes de acuerdo a diferentes dimensiones del proceso instruccional. (Tomado de Olafson y Schraw, 2006, p.74; la traducción es nuestra)

	Realista	Contextualista	Relativista
Creencias acerca del currículum.	Adquisición de conocimiento base y habilidades de aprendizaje previamente identificadas	Adquisición de conocimientos y habilidades situacionalmente relevantes; se estimula a los estudiantes a adaptar y cambiar el conocimiento para satisfacer las demandas presentes.	Enfatiza múltiples perspectivas de análisis del conocimiento a fin de satisfacer necesidades e intereses individuales.
Creencias acerca de la pedagogía	Transmisión; instrucción centrada en el profesor; ejercitación y práctica; lecciones planificadas de antemano por fuentes externas.	Transaccional; instrucción centrada en el estudiante; actividades basadas en la solución de problemas y en la indagación. Comunidad de aprendices.	Autónomo; instrucción personalizada; promoción de la autorregulación del estudiante; proyectos independientes del propio estudiante.
Creencias acerca de la evaluación	Estándares externos; evaluación referida a norma; retroalimentación del profesor.	Estándares del grupo; evaluación referida a criterios; retroalimentación de los pares y del propio aprendiz.	Estándares individuales; evaluación referida a criterios; auto retroalimentación.

Creencias acerca del rol del profesor	Experto; difunde activamente el conocimiento.	Colaborador; guía activamente el aprendizaje a través del modelado; andamiaje.	Facilitador; proporciona activamente retroalimentación al estudiante.
Creencias acerca del rol del estudiante	Receptor pasivo; autorregulación de lo aprendido a través del apoyo del profesor.	Colaborador activo con los pares y el profesor; autorregulación adquirida a través de los pares y del apoyo del profesor.	Constructor activo; autorregulación adquirida de manera autónoma
Creencias acerca del rol de los pares	Los pares juegan un rol muy pequeño.	Los pares desempeñan un papel muy importante a través del modelado y la asistencia colaborativa en la zona de desarrollo próximo.	Los pares juegan un rol muy pequeño.

A primera vista, esta categorización coincide con lo que hemos dicho al hablar de los supuestos epistemológicos de las teorías implícitas, marco teórico desde el cual también se señala la existencia de un continuo *realismo-perspectivismo*. (Pérez Echeverría et al., 2001); sin embargo, al analizar con mayor detalle la estructura de ambos autores podemos darnos cuenta que lo que en nuestro trabajo hemos considerado como teoría *constructiva* se acerca más a la posición intermedia de Schraw y Olafson (2002) en la que auténticamente podríamos hablar de un *perspectivismo* (los aprendices construyen conocimiento en contextos de práctica colaborativos, en los que el docente juega un papel fundamental de mediador para la construcción de zonas de desarrollo próximo). En esta dirección, el *relativismo* que ellos proponen constituye ante todo una tarea en solitario, en donde los pares y el profesor juegan un rol menor, y en el cual el conocimiento es analizado exclusivamente desde ópticas individualistas (muy cercano a la *teoría posmoderna* que se propuso en algunos trabajos de Pozo et. al (2006)).

Los supuestos sobre los que se fundamentan, por otra parte, contradicen la idea de pluralidad representacional que hemos defendido unas páginas más atrás, probablemente porque la metodología de investigación que han empleado les permite

acceder a los aspectos más explícitos de las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, nivel en el que es esperable una aceptación casi unánime de las propuestas constructivistas y grados mayores de coherencia que cuando se accede a los niveles más implícitos de estas representaciones. De hecho, cuando en estudios posteriores Olafson y Schraw (2006) encuentran docentes que manifiestan acuerdo con dos de las perspectivas epistemológicas, interpretan este fenómeno como una muestra de ingenuidad de los sujetos y de su poco hábito reflexivo más que como una genuina coexistencia de ambas en la mente del docente.

Pecharromán y Pozo (2006) proponen, por otro lado, una tipología más cercana a nuestro marco teórico aunque no tan estrechamente relacionada con el profesorado, como en el caso de Schraw y Olafson (2006). Desde su perspectiva, las personas mantendríamos creencias epistemológicas estructuradas en torno a dos dimensiones de relativa independencia: concepciones sobre la *naturaleza del conocimiento* y concepciones sobre la *adquisición del conocimiento*, las que conjugadas en sus diferentes componentes darían lugar a tres grandes posiciones epistemológicas: *Objetivista*, *Relativista* y *Constructivista*. Desde la *posición objetivista*, el objeto conocido sería totalmente independiente del sujeto cognoscente, a quien le correspondería hacer el esfuerzo por adecuar su mente a lo que “realmente es”. La *posición relativista* desplaza el eje del conocimiento hacia el sujeto (individual o social), de modo que la verdad o falsedad de una proposición queda referida exclusivamente al emisor, sin que existan referentes externos de verificabilidad. La *posición constructivista*, finalmente, armoniza ambos polos, en una relación de construcción mutua entre sujeto y objeto, por lo que es planteada por los autores como más elaborada y compleja que las anteriores y, al mismo tiempo, como una integración de las mismas.

A partir de este esquema, Pecharromán y Pozo (2006) estudiaron las creencias epistemológicas de profesores y alumnos de secundaria españoles, con la finalidad de caracterizarlas y establecer posibles diferencias entre ambos grupos. De acuerdo a los datos obtenidos, los autores establecen que, en sus concepciones sobre la *naturaleza del conocimiento*, los primeros se muestran significativamente más constructivistas

que los segundos y, al mismo tiempo, menos relativistas y objetivistas, tendencia que se repite también en las creencias sobre la *certeza del conocimiento* y en las concepciones sobre su *adquisición*; esta mayor sofisticación epistemológica de los docentes es observada también por Kuhn, Cheney y Weinstock (2000). Del mismo modo, constatan que los profesores mantienen concepciones epistemológicas diferentes de acuerdo al dominio en el que se ubiquen, siendo la dimensión *moral* aquella en la que existe un mayor grado de objetivismo y las diferencias con los alumnos casi desaparecen; asimismo, si bien no se reportaron diferencias significativas entre los docentes de ciencias y los de letras, fue posible advertir una tendencia a la mayor sofisticación epistemológica de los profesores de filosofía (rechazan con mayor vehemencia las creencias del conocimiento relacionado con la inteligencia de las personas y restringido a expertos).

En esta misma línea Chan (2004), en un estudio con alumnos de profesorado, encontró una asociación entre las creencias epistemológicas de los sujetos (medidas a través de una adaptación del cuestionario de Schommer) y su concepción respecto a la enseñanza y el aprendizaje (etiquetada como tradicional o constructiva). Así, determinó que entre quienes tenían concepciones tradicionales, existía una proporción mayor de individuos que estimaban que el conocimiento es cierto, se deriva del juicio del experto y que los alumnos tienen una habilidad innata para aprender; el fenómeno inverso se apreciaría en los sujetos que mantienen una concepción más constructiva de la enseñanza. Brownlee (2003), por su parte, establece que los docentes que mantienen concepciones docentes más sofisticadas sobre lo que es el conocimiento y la verdad, pueden concebir la enseñanza también de manera más compleja, es decir, con una mirada más relativista o constructivista, aunque esta afirmación actúa como punto de partida para su estudio y no es sometida a análisis empírico.

En tanto, la relación entre creencias epistemológicas y práctica pedagógica no resulta del todo clara a partir de los datos disponibles. Estudios como los de Olafson y Schraw (2006) y Trumbull, Scarano y Bonney (2006) postulan una asociación entre creencias epistemológicas de los docentes y su práctica pedagógica, aunque en el

primero de ellos no se accede directamente al aula sino por medio de fotografías seleccionadas por los mismos participantes en el estudio, mientras que en el segundo sólo se investiga –aunque en profundidad– a dos profesores. En todo caso, no se trataría de una correspondencia directa entre una y otra, sino en un cierto grado de coherencia entre ambas, conclusión refrendada también por Schraw & Olafson (2002), quienes, utilizando cuestionarios y entrevistas en profundidad, sugieren la idea que esta discrepancia se debería a una serie de obstáculos que el profesor encuentra en la realidad cotidiana que le impiden plasmar en hechos concretos su forma de ver la enseñanza. El estudio de Kang y Wallace (2005) nos permitiría pensar que hay una mayor correspondencia entre creencias y práctica cuando el sujeto mantiene una epistemología menos sofisticada, y que la brecha comienza a hacerse patente al intentar identificar en el aula un estilo de intervención pedagógica que refleje concepciones más complejas.

Esta preocupación por la relación entre creencias epistemológicas y práctica docente ha estado particularmente presente entre quienes se dedican al estudio de las concepciones del profesorado sobre la naturaleza del conocimiento científico y la enseñanza de esta disciplina académica, campo de estudio que ha alcanzado en los últimos años un desarrollo bastante notable (Abd-El-Khalick & Lederman, 2000; McDonald & Songer, 2008; Mellado, Ruiz, Bermejo y Jiménez, 2006; Murcia & Schibeci, 1999). En este contexto, Lederman (1999), en un estudio efectuado con cinco profesores de biología a lo largo de todo un curso académico, concluyó que las concepciones de los docentes sobre la naturaleza de la ciencia no necesariamente afectan su práctica pedagógica; a primera vista, esta incoherencia estaría mediada por la experiencia en la enseñanza, dado que los profesores más jóvenes revelarían mayor distancia entre ambas que los más experimentados (también Kang y Wallace, 2004). No obstante, en estos últimos no existiría un esfuerzo intencionado por plasmar su concepción acerca del conocimiento científico en acciones instruccionales específicas. Esta discrepancia es reportada también por Lamber, Hewson & Park (1999) que analizan a tres profesores en formación, Mellado (1996), que efectúa seguimiento a cuatro docentes, Mellado, Bermejo, Blanco y Ruiz (2007) con un profesor en formación

y por Meyer, Tabachnick, Hewson, Lemberg & Park (1999) en una muestra compuesta por tres sujetos.

Buehl y Alexander (2006), por su parte, postulan que las prácticas de aula pueden favorecer (u obstaculizar) el desarrollo de creencias epistemológicas más complejas, mientras que Gregoire, Ashton y Algina (2004) señalan que éstas son uno de los factores que permite explicar la resistencia al cambio que se aprecia en muchos profesores, contraposición que nos remite a la relación cognición – acción en la práctica educativa, asunto sobre el que intentaremos volver en los siguientes capítulos. No obstante, cabe señalar que, además del componente teórico que subyace a esta pregunta, todavía quedan sin resolver aspectos cruciales con respecto a lo que implica investigar la acción docente en el aula, tarea que –al menos desde nuestra perspectiva- resulta incompleta sólo a través del autoregistro realizado por los propios profesores.

En otro orden de cosas, también se ha reportado una cierta relación entre las creencias epistemológicas de los docentes y las creencias y prácticas de los estudiantes; en esta línea, Lidar, Lunndqvist y Östman (2005) encuentran que los *movimientos epistemológicos* de los profesores (es decir, la forma en que gestionan la construcción de significados compartidos en la sala de clases) afectan la *epistemología práctica* de los alumnos, es decir, los énfasis que ponen al aprender y las estrategias empleadas para ello. Asimismo, Windschitl y Andre (1998) reportan que los alumnos con una epistemología menos sofisticada rinden mejor con una pedagogía directiva, mientras que los que mantienen concepciones epistemológicas más complejas se ven perjudicados por este tipo de estrategia docente y se desempeñan mejor en ambientes que facilitan la indagación personal, al menos en tareas académicas que requieren del uso del ordenador en el aula.

Por otra parte, Chan y Elliot (2000, 2002) en dos estudios llevados a cabo con profesores en formación chinos, al reportar diferencias con los datos obtenidos por Schomer en muestras compuestas por alumnos norteamericanos, postulan la asociación entre la forma de concebir el conocimiento y el contexto cultural en el que se desenvuelven los sujetos.

En Chile, en un estudio realizado con una muestra de 1.634 profesores en ejercicio que postulaban al *Programa de Acreditación de Excelencia Pedagógica*, Guerra (2008) logró establecer una asociación directa entre creencias epistemológicas sofisticadas (evaluadas a través de una adaptación del Schommer Epistemological Questionnaire (Gómez, Guerra y González, 2010) y prácticas instruccionales que promueven aprendizajes de calidad (evaluadas por la comisión de AEP a través del análisis de vídeos enviados por los propios docentes); asimismo, el estudio mostró diferencias significativas por ciclos de enseñanza, encontrándose docentes con epistemologías más ingenuas en los niveles de educación infantil y primaria. Según la autora, estas diferencias podrían explicarse por dos posibles factores: el contexto de práctica en el que se desempeña el docente, en cuanto que la interacción con alumnos de más edad implicaría para el profesor una exigencia de mayor elaboración de los contenidos académicos y, por otro lado, por la formación inicial recibida en cada caso (de tipo generalista en educación infantil y primaria y academicista en secundaria). Cabe señalar que, aunque en este estudio se accede a situaciones reales de práctica, éstas han sido seleccionadas por los propios participantes y con un alto grado de preparación previa, pues la evaluación positiva de éstas trae consigo estímulos monetarios; en consecuencia, estaríamos ante prácticas bastante intencionadas, conscientes y estructuradas desde modelos teóricos más complejos, con grupos de alumnos preparados especialmente para la ocasión y muchas veces en coordinación con el profesor, con lo que sería un tanto arriesgado pretender que sean representativas de la actividad cotidiana del docente.

García y Sebastián (2011), en un intento por poner a prueba ambas explicaciones, decidieron estudiar las creencias epistemológicas de 330 estudiantes de profesorado (educación infantil, primaria y secundaria) que todavía no habían tenido contacto con la práctica en aula, constatando que los alumnos que se formaban para ser profesores de educación secundaria presentan una epistemología significativamente más sofisticada que los de educación infantil y primaria. Según los autores, este dato permitiría afirmar que las diferencias apreciadas por Guerra (2008)

se deben, ante todo, al efecto de la formación inicial docente y no tanto al contexto de práctica.

Por otro lado, el Informe de la Comisión sobre Formación Inicial Docente elaborado el año 2005 por el Ministerio de Educación de la República de Chile (Mineduc, 2005) afirma que los formadores de docentes y los programas de formación inicial no toman en consideración las creencias que los estudiantes traen consigo, existiendo evidencia de que estas permanecen sin mayores modificaciones pese a los años invertidos en su formación profesional (dato coincidente con los estudios de Borko & Putnam, 1996; Calderhead, 1996 y Kagan, 1992). En este sentido, son escasas las iniciativas que buscan intervenir en esta dirección (Gómez, Santa Cruz, Thomsen & Rodríguez, 2008) y todavía insatisfactorios los resultados obtenidos (Abd-El-Khalick & Lederman, 2000). El cuadro I.16 es una síntesis de lo que hemos dicho hasta el momento.

Cuadro I.16: Síntesis de algunas conclusiones sobre las creencias epistemológicas del profesorado.

Pregunta	Algunas conclusiones
1. ¿Cómo podrían caracterizarse las creencias epistemológicas del profesorado?	<p><i>Realista</i> (Hay un cuerpo objetivo de conocimientos que se adquiere de mejor forma a través de la transmisión que hacen de él personas expertas. El conocimiento es relativamente estable; los estudiantes son receptores pasivos de una base de conocimientos pre-establecida), <i>Contextualista</i> (El conocimiento tiene auténticas aplicaciones en el contexto en el que es aprendido; cambia a través del tiempo. Los aprendices construyen comprensión compartidas en contextos colaborativos en los cuales el profesor actúa como facilitador) <i>Relativista</i> (El conocimiento es subjetivo y altamente variable. Cada aprendiz construye una base de conocimientos única que es diferente pero similar a la de otros aprendices). La mayoría de los profesores se manifiesta de acuerdo con la perspectiva <i>Contextualista</i> y contrario a la <i>Realista</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schraw y Olafson (2002) • Olafson y Schraw (2006) <p><i>Objetivista</i> (el objeto conocido es independiente del sujeto cognoscente, a quien le correspondería hacer el esfuerzo por adecuar su mente a lo que “realmente es”), <i>Relativista</i> (desplaza el eje del conocimiento hacia el sujeto (individual o social), de modo que la verdad o falsedad de una proposición queda referida exclusivamente al emisor, sin que existan referentes externos de verificabilidad) y <i>Constructivista</i> (armoniza ambos polos, en una relación de construcción mutua entre sujeto y objeto; es más elaborada y compleja que las anteriores y, al mismo tiempo, una integración de las mismas).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pecharromán y Pozo (2006)

	<p>Las creencias epistemológicas de los profesores son más sofisticadas que las de los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kuhn, Cheney y Weinstock (2000) • Pecharromán y Pozo (2006) <p>Diferencia que desaparece si entramos al terreno moral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pecharromán y Pozo (2006) <p>Existiría cierta relación entre las creencias epistemológicas de los docentes y el contexto cultural en el que se hallan inmersos; así, docentes en formación de origen oriental revelarían diferencias con sus pares occidentales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chan y Elliot (2000) • Chan y Elliot (2002) <p>Asimismo, es posible reportar diferencias significativas entre profesores de primaria y secundaria (Guerra, 2008), diferencia que según García y Sebastián (2011) podría ser explicada por la diferente formación inicial de ambos colectivos.</p> <p>Al parecer, la formación inicial docente no modificaría de manera relevante las creencias epistemológicas de los futuros maestros.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kagan (1992) • Borko y Putnam (1996) • Calderhead (1996) • Abd-El-Khalick y Lederman (2000)
2. ¿Cómo se relacionan las creencias epistemológicas del profesorado con sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje?	<p>Los profesores que tienen creencias epistemológicas más sofisticadas, manifiestan al mismo tiempo una concepción constructiva de la enseñanza y el aprendizaje, mientras que los que mantienen creencias más sencillas revelan una representación mucho más directiva de la docencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Brownlee (2003) • Chan (2004)
3. ¿Existe relación entre las creencias epistemológicas de los docentes y las de los estudiantes?	<p>La forma en que los docentes gestionan el conocimiento en el aula, afecta la epistemología práctica de los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lidar, Lunndqvist y Östman (2005) <p>Los alumnos con epistemologías menos sofisticadas rinden mejor en un estilo de pedagogía directiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Windschitl y Andre (1998)
4. ¿Existe relación entre las creencias epistemológicas de los profesores y su práctica docente?	<p>En este sentido, las evidencias no son concluyentes; se reportan diferentes conclusiones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Profesores con epistemologías más sofisticadas desarrollan prácticas que promueven el aprendizaje profundo de los estudiantes. <ul style="list-style-type: none"> • Guerra (2008) 2. Existe una relación entre creencias epistemológicas y prácticas docentes, aunque no necesariamente lineal. <ul style="list-style-type: none"> • Olafson y Schraw (2006) • Trumbull, Scarano y Bonney (2006) 3. Hay una discrepancia manifiesta entre epistemología y práctica pedagógica, sobre todo si se analiza la docencia de los profesores de ciencias.

- Mellado (1996)
- Lamber, Hewson y Park (1999)
- Meyer, Tabachnick, Hewson, Lemberg y Park (1999)
- Mellado, Bermejo, Blanco y Ruiz (2007)

Cuando se detectan discrepancias entre creencias epistemológicas y práctica docente, éstas pueden explicarse por los obstáculos que los profesores encuentran en el aula.

- Schraw y Olafson (2002)

Otra variable que podría explicar esta distancia podría ser la experiencia docente

- Lederman (1999)

Existe una mayor correspondencia entre creencias epistemológicas y práctica docente cuando la primera es menos sofisticada.

- Kang y Wallace (2005)

Aunque no ha sido formulado en estos términos, parecería desprenderse de los datos una relación recursiva entre teoría y práctica pues según Buehl y Alexander (2005) la práctica favorece (u obstaculiza) el desarrollo de creencias epistemológicas más complejas, mientras que Gregoire, Ashton y Algina (2004) postulan que éstas permiten explicar la resistencia al cambio evidenciada por muchos maestros.

Como señalan Pérez Echeverría et al. (2006), la mayoría de los estudios a los que hemos hecho alusión, aún cuando reconocen en alguna medida el carácter implícito de las creencias epistemológicas de los sujetos, utilizan medidas directas y explícitas, basadas en un solo instrumento (cuestionarios tipo *likert* asociados en la mayoría de los casos a los trabajos de Perry y Schommer o entrevistas directas) que nos plantean interrogantes respecto al tipo de concepciones que se está midiendo.

1.3.2. Enfoque fenomenográfico

Los estudios sobre **concepciones docentes acerca de la enseñanza y el aprendizaje** han sido extraordinariamente fecundos en el marco del enfoque **fenomenográfico** (descrito en detalle por Richardson, 1999). En éstos, el método más usado ha sido la entrevista semiestructurada en la que los sujetos, de manera bastante libre, se refieren a su experiencia personal respecto a lo que significa aprender y/o enseñar y cómo se aprende y/o enseña; “a partir de las respuestas verbales así recogidas se seleccionan los enunciados que parecen de interés, se agrupan en función

de sus semejanzas y diferencias y se abstraen las diferentes concepciones” (Pérez Echeverría et al., 2006, p.76). El propósito de este enfoque es comprender aquellos aspectos de la realidad que no son accesibles con los métodos tradicionales de investigación, particularmente, la forma en que las personas experimentan la realidad (Marton, 1981); en este sentido, se asume que cada individuo tiene siempre una percepción parcial de lo que sucede en su entorno, pues posee diferentes grados de conciencia de los fenómenos que le circundan. Las concepciones de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje, no obstante, no deberían ser comprendidas como independientes unas de otras, sino que existiría entre ellas una relación jerárquica basada en la inclusividad (Åkerlind, 2008; Cope & Prosser, 2005), de modo tal que la categoría superior supondría conciencia de los aspectos propios de las inferiores. En este sentido, la orientación centrada en el aprendiz sería más compleja que la centrada en el profesor (Åkerlind, 2008), ya que se focaliza al mismo tiempo en el docente y el alumno dentro de la situación de enseñanza- aprendizaje; asimismo, supondría una mayor conciencia respecto a aspectos claves de la enseñanza (por ejemplo, desde esta orientación, el profesor percibiría que ante una misma situación de enseñanza las respuestas de los alumnos pueden ser diversas, mientras que desde la otra se partiría asumiría cierta uniformidad).

Entre los principales estudios de este enfoque encontramos, en primer lugar, el trabajo de Fox (1983), que identifica cuatro grandes teorías presentes entre los docentes: a) de la *transferencia*, que concibe al conocimiento como un producto que debe ser traspasado de un recipiente a otro; b) de la *formación*, que considera la enseñanza como un proceso de formación o modelado de los estudiantes de acuerdo a un patrón determinado; c) del *viaje*, que compara el contenido disciplinar como un territorio que debe ser explorado, en el cual el profesor asume el rol de guía experimentado, y d) del *crecimiento*, que focaliza su atención en el desarrollo cognitivo y espiritual de los aprendices.

Por su parte, Prosser, Trigwell y Taylor (Prosser, Trigwell y Taylor, 1994; Trigwell, Prosser y Taylor, 1994), en coherencia con investigaciones previas realizadas con estudiantes (Marton y Säljö, 1984), reconocen cinco categorías en torno a las

cuales agrupar las concepciones docentes sobre el aprendizaje (cuadro 14), las que se asociarían con seis formas de concebir la enseñanza (cuadro 15).

Cuadro 1.17: Categorización de las concepciones sobre el **aprendizaje**. Adaptado de Prosser, Trigwell y Taylor (1994)

<i>Aprendizaje como</i>	<i>Responde a</i>	
	Demandas externas	Demandas internas
Acumulación de información: Se busca proporcionar mayores conocimientos al estudiante o reemplazar los que ya posee por los científicamente correctos. La nueva información suele ser descontextualizada.	Responder a los ejercicios planteados por el profesor en el marco del curso correspondiente.	
Adquisición de conceptos: Captar el significado correcto de los conceptos propios de una disciplina. Implica añadir, extender o relacionar el conocimiento previo del estudiante para alcanzar el sentido “científico” del concepto.	Responder a los problemas planteados por el profesor en el curso o situaciones nuevas que no pueden ser solucionados con la mera aplicación de algoritmos.	El estudiante reconoce que ha aprendido el concepto porque ha logrado un significado personal del mismo.
Desarrollo conceptual: Los estudiantes construyen su propio significado de los conceptos disciplinares, de acuerdo a su propia estructura de pensamiento.		Los alumnos utilizan sus propios criterios de comprensión para determinar si han aprendido algo o no.
Cambio conceptual: Los alumnos llegan a reestructurar su forma de ver el mundo, en un auténtico cambio de paradigma conceptual.		Los alumnos están conscientes de su aprendizaje

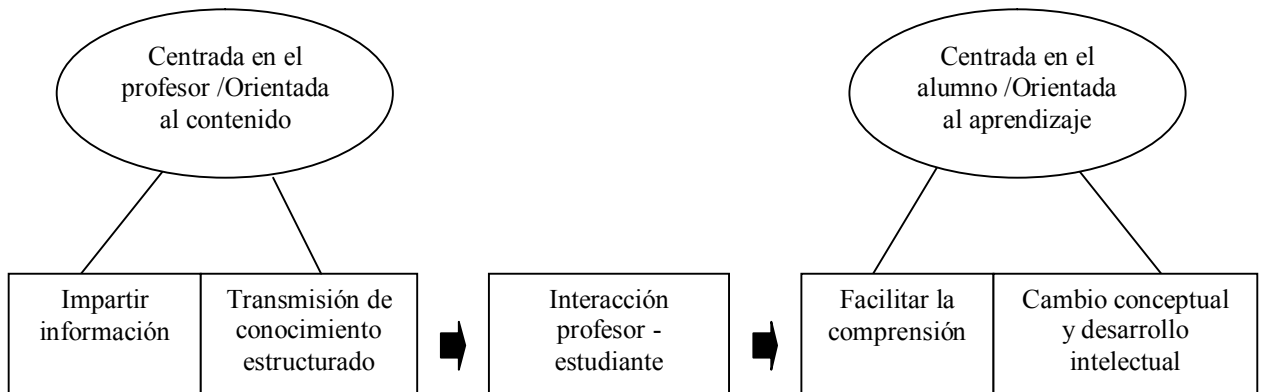
Cuadro I.18: Categorización de las concepciones sobre la **enseñanza**. Adaptado de Prosser, Trigwell y Taylor (1994).

	Conceptos del Syllabus/ texto	Referencia a las concepciones del profesor	Referencia a las concepciones de los estudiantes
Transmisión de información	<i>Enseñanza como transmisión de los conceptos del Syllabus</i>	<i>Enseñanza como transmisión de los conocimientos del profesor</i> El docente intenta entregar su propia forma de estructurar el conocimiento –y no sólo lo que el texto dice- sin tener en cuenta los conocimientos de los alumnos	
Ayudar a los estudiantes a adquirir conceptos	<i>Ayudar a los estudiantes a adquirir los conceptos del Syllabus</i> Se pretende que los alumnos adquieran los conceptos y las relaciones que hay entre ellos. Se toma en cuenta sus conocimientos previos	<i>Ayudar a los estudiantes a adquirir los conocimientos del profesor</i> Se tiene en cuenta los conocimientos de los estudiantes; se pretende que comprendan la forma en que el profesor organiza la información.	
Ayudar a los estudiantes a desarrollar sus conceptos			<i>Ayudar a los alumnos a desarrollar sus concepciones</i> Busca que los estudiantes puedan generar su propia estructura conceptual, elaborando y extendiendo el conocimiento
Ayudar a los estudiantes a cambiar sus concepciones			<i>Ayudar a los alumnos a cambiar sus concepciones</i> No sólo construir una organización propia del conocimiento, sino transformar la visión de mundo del aprendiz.

Más tarde, Kember (1997), a partir del análisis de más de una decena de investigaciones (Dall’Alba, 1991; Dunkin, 1990; Dunkin, 1992; Dunkin & Precians, 1992; Fox, 1983; Gow y Kember, 1993; Kember y Gow, 1994; Martin & Balla, 1991; Martin & Ramsden, 1992; Pratt, 1992; Prosser, Trigwell y Taylor, 1994; Samuelowicz & Bain, 1992; Trigwell, Prosser & Taylor, 1994), sintetiza estos hallazgos y ubica las

concepciones que mantienen los profesores universitarios en un continuo² que va desde poner el eje en el profesor y orientarse hacia el contenido hasta centrarse en el estudiante y orientarse hacia el aprendizaje. Cada orientación se divide, a su vez, en dos concepciones subordinadas, unidas por una de transición o intermedia entre ellas (cuadro 16), elaboradas a partir de cinco dimensiones de análisis (cuadro 17).

Cuadro 1.19: Concepciones docentes respecto a la enseñanza. Extraído de Kember (1997)



² Como se verá, la idea de integración jerárquica es posterior a Kember (1997)

Cuadro 1.20: Dimensiones usadas para delimitar las concepciones acerca de la enseñanza. Tomado de Kember (1997).

Dimensión	Impartir información	Transmisión de conocimiento estructurado	Interacción profesor - estudiante	Facilitar la comprensión	Cambio conceptual y desarrollo intelectual
Profesor	presentador	Presentador	Presentador y tutor	Facilitador	Agente de cambio/ desarrollador
Enseñanza	Transmitir información	Transmitir información bien estructurada	Proceso interactivo	Proceso de ayuda al aprendizaje de los alumnos	Desarrollo de personas y concepciones sobre la disciplina
Estudiante	Receptor pasivo	Receptor	Participante	El profesor es el responsable del aprendizaje de los estudiantes.	el profesor es el responsable del desarrollo de los alumnos
Contenido	Definido por el curriculum	El profesor estructura y ordena el material	Definido por el profesor	Construido por los estudiantes dentro de la estructura dada por el profesor	Construido por los estudiantes, pero asumiendo que las concepciones pueden ser cambiadas
Conocimiento	Poseído por el profesor	Poseído por el profesor	Descubierto por los estudiantes en el marco de la estructura dada por el profesor	Construido por los estudiantes	Socialmente construido

Después del trabajo de síntesis de Kember (1997) se han llevado a cabo otras investigaciones que, en lo nuclear y pese a la diversidad de términos empleados en las diferentes categorizaciones, coinciden en postular las dos grandes orientaciones: centrada en el profesor/ centrada en el alumno. Kember y Kwan (2000), por ejemplo, encuentran dos subniveles de la orientación centrada en el profesor y la entrega de información (a) enseñanza como entrega de información y, b) hacer más fácil para los estudiantes la comprensión del material de estudio) y dos del extremo centrado en el estudiante y el aprendizaje (a) Conocer las necesidades de aprendizaje de los alumnos

y, b) Lograr que los estudiantes lleguen a ser aprendices independientes.). Gao y Watkins (2001), por otra parte, después de combinar seis dimensiones de análisis (naturaleza del aprendizaje y roles de los estudiantes; naturaleza de la enseñanza; roles de los profesores; núcleos y resultados esperados de la enseñanza; contenidos de enseñanza y métodos de enseñanza), logran clasificar las concepciones de los docentes en cinco categorías: entregar información, preparar exámenes, desarrollar habilidades, promover actitudes y guiar la conducta, bastante coherentes con las anteriores.

En esta misma línea Samuelowicz y Bain (2001) entrevistaron a 39 profesores universitarios australianos focalizándose principalmente en sus creencias acerca de la *enseñanza* (qué es lo nuclear del proceso de enseñanza, rol de profesor y estudiantes, características de la buena enseñanza), del *conocimiento*, del *aprendizaje* (naturaleza del aprendizaje, resultados de aprendizaje esperados, indicadores de un buen aprendizaje) y de la relación existente entre los procesos de *enseñanza y aprendizaje* (¿se afectan mutuamente? ¿Cómo?). Los datos obtenidos les permitieron construir siete categorías, caracterizadas en nueve dimensiones (p. ej., naturaleza del conocimiento, qué se espera que hagan los estudiantes con el conocimiento, consideración de los conocimientos previos de los alumnos, interacción profesor-alumno, etc.), categorías que finalmente podían ser agrupadas en torno a dos grandes núcleos: centradas en el aprendizaje (alumno) o centradas en la enseñanza (profesor). Los propios autores redescubrían así un estudio previo (Samuelowicz y Bain, 1992) en el que postulaban la existencia de una orientación intermedia –recogida por Kember (1997) y postulada también por Van Driel, Verloop, Van Werven y Dekkers (1997)– señalando que no era posible sostenerla a partir de las evidencias empíricas; del mismo modo, reconocían que la caracterización de cada dimensión no podía ser realizada en términos dicotómicos (centrada en el alumno o centrada en el profesor) sino que en muchos casos era posible encontrar una combinación de ambos aspectos. Así, “las concepciones de los profesores fueron caracterizadas a modo de *clusters* complejos de creencias, huyendo de este modo de la tradicional tendencia fenomenográfica a resumir (y reducir) las concepciones mediante etiquetas únicas, exclusivas y exhaustivas” (Bautista, 2009, p.47)

Åkerlind (2004) condujo otro estudio con profesores universitarios australianos en el que tampoco pudo reportar la existencia de la orientación intermedia señalada por Kember (1997). La autora identifica cuatro elementos clave que permiten diferenciar cada categoría y, además, percibir la relación jerárquica existente entre ellas; estos elementos serían: a) *rol del alumno*, b) *beneficios que tiene para el estudiante participar en el proceso de enseñanza – aprendizaje*; c) *beneficios para el profesor* y, d) *amplitud de los beneficios*; el cuadro 18 ilustra lo que hemos señalado.

Cuadro 1.21: Aspectos clave de la forma en que varía la experiencia de *ser* un profesor universitarios. (Åkerlind, 2004).

	1 Centrada en la transmisión del profesor	2 Centrada en las relaciones con los alumnos	3 Centrada en el compromiso de los estudiantes	4 Centrada en el aprendizaje de los alumnos
Rol de los estudiantes	Receptor pasivo	Receptor responsivo	Receptor activo	Creador activo
Beneficios para los estudiantes	Conocimiento de hechos	Conocimientos y habilidades	Conocimientos, habilidades y disfrute.	Conocimientos, habilidades, disfrute y desarrollo
Beneficios para el profesor	Nada, o el conocimiento de nuevos contenidos	Nuevos contenidos y disfrute de la enseñanza.	Nuevos contenidos y disfrute de la enseñanza.	Nuevos contenidos, disfrute y comprensión.
Amplitud de los beneficios	Solamente el estudiante, o estudiante y profesor	Estudiante y profesor	Estudiante y profesor	Estudiante, profesor y entorno.

Estudios efectuados con profesores en formación (Cliff, 1998; Paakkari, Tynjälä & Kannas, 2011) revelan tendencias bastante similares a las que ya hemos reseñado. Asimismo, el interés despertado por esta temática en el mundo académico ha llevado a la realización de estudios en países muy variados y en culturas no occidentales; a partir de ellos, se ha discutido la idea de “universalidad” de las concepciones que se intuía en la década de los noventa, dando paso a una mayor consideración de los factores contextuales que permiten verificar –dentro de una línea más o menos

general- ciertos matices en la forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje en el profesorado (Cliff, 1998; Eklund-Myrskog, 1998; Gao & Watkins, 2002)

De la mano de la preocupación por conocer las concepciones de los docentes, se ha impuesto también el interés por analizar la congruencia entre éstas y el *enfoque adoptado por el profesor para organizar su práctica en el aula*; el supuesto teórico subyacente a esta pregunta de investigación ha sido una presunta continuidad entre cognición y acción, propia del enfoque fenomenográfico (Doménech, Traver, Moliner & Sales, 2006; McAlpine, Weston, Berthiaume y Fairbank-Roch, 2006; Pajares, 1992). Para acceder a la práctica pedagógica se han utilizado entrevistas e instrumentos de carácter cuantitativo, como el *Inventario de enfoques para la enseñanza* (Approaches to Teaching Inventory) de Trigwell y Prosser (2004). En general, los datos obtenidos han permitido postular una estrecha relación entre ambas variables (Boulton-Lewis, Smith, McCrindle, Burnett y Campbell, 2001; Entwistle & Marton, 1994; Quinla, 1999; Trigwell & Prosser, 1996). La disonancia entre ellas sería interpretada –en este contexto- como resultado de las restricciones impuestas por el entorno en el que se ejerce la tarea docente (Doménech et al., 2006); Kember y Kwan (2000) mencionan, por ejemplo, factores tales como el tamaño de la clase, las características del salón y el equipo docente. En esta misma línea, Postareff & Lindblome-Ylänne (2008) han propuesto que, para enriquecer la comprensión del fenómeno en estudio es necesario considerar también el *propósito* que guía la elección de una determinada estrategia metodológica, por cuanto una misma actividad escogida con finalidades diversas nos entrega distinta información sobre el enfoque asumido por el profesor y su forma de concebir la enseñanza. No obstante esta asociación, autores como Eley (2006), Kane, Sandretto & Heat (2002) y Laksov, Nikkola & Lonka, K. (2008) señalan que es difícil establecer una relación de causalidad entre ambas variables.

Una tercera pregunta de investigación que ha guiado a los estudios efectuados dentro el enfoque fenomenográfico ha sido la relación que existe entre las concepciones docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje y su manera de enfocar la instrucción, y la forma en que los estudiantes conciben y enfocan su propio aprendizaje. A partir de éstos parecería indicarse una cierta relación entre una

concepción docente de la enseñanza como transmisión de información y una mirada estudiantil que ve el aprendizaje como incremento de conocimientos (Kember & Gow, 1994; Fox, 1983, Trigwell, Prosser & Waterhouse, 1999) En esta misma línea, Trigwell y Prosser (2004), en un estudio de carácter cuantitativo, confirmaron las conclusiones de carácter más cualitativo obtenidas previamente: el enfoque de la enseñanza centrado en el profesor como transmisor de información se asocia a enfoques superficiales del aprendizaje adoptados por los estudiantes. Lo anterior, no obstante, parecería mantenerse al nivel del conocimiento implícito, pues Watkins (2004) establece que los profesores no conocen las teorías de sus alumnos acerca del aprendizaje, y –en general- consideran que son menos sofisticadas de lo que realmente son.

Finalmente, se han reportado también estudios destinados a evaluar la posibilidad de transformar las creencias docentes (Enwistle & Walker, 2000; Ho, 2000; Tynjälä, 1997; Wood, 2000), en lo que Åkerlind (2008) denomina *expansión conceptual*, es decir, toma de conciencia progresiva de aspectos del fenómeno que se habían mantenido ocultos hasta el momento, detectándose que procesos de formación pedagógica superiores a un año permiten a los futuros profesores adquirir una orientación de la enseñanza centrada en el estudiante (Postareff, Lindblom-Yläne & Negvi, 2007); asimismo, ha sido posible constatar que cambiar las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que de alguna manera hacen que se muestre menos motivado por diseñar una buena instrucción no sólo es factible, sino que trae consigo beneficios para los estudiantes (Hativa, 2000). Pese al enorme interés que entraña, profundizar en este aspecto excedería los alcances de este estudio, por lo que sólo nos limitamos a mencionar esta idea y retomarla brevemente en el capítulo siguiente destinado a los procesos de redescrición representacional de las teorías implícitas.

En el cuadro I.22 ofrecemos una síntesis de lo que hemos señalado hasta el momento con respecto al estudio de las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del profesorado, estudiadas desde un enfoque fenomenográfico.

Cuadro I.22: Síntesis de algunas conclusiones sobre las concepciones docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje obtenidas en estudios de carácter fenomenográfico.

Pregunta	Algunas conclusiones
2. ¿Cómo concibe el profesorado –sobre todo universitario- la enseñanza y el aprendizaje?	<p>Es posible hablar de dos grandes polos en torno a los que se estructuran las concepciones del profesorado: enseñanza centrada en el profesor/ aprendizaje como adquisición de información y enseñanza centrada en el alumno/ aprendizaje como cambio de concepciones del estudiante.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kember (1997) a partir de los estudios de Dall’Alba (1991), Dunkin (1990), Dunkin (1992), Dunkin & Precians (1992), Fox (1983), Gow y Kember (1993), Kember y Gow (1994), Martin & Balla (1991), Martin & Ramsden (1992), Pratt (1992), Prosser, Trigwell y Taylor (1994), Samuelowicz & Bain (1992) y Trigwell, Prosser & Taylor (1994) • Cliff (1998) • Kember y Kwan (2000) • Gao y Watkins (2001) • Samulowicz y Bain (2002) • Åkerlind (2005) • Paakkari, Tynjälä y Kannas (2011) <p>Estas orientaciones no deben ser comprendidas como categorías excluyentes, sino que existe una relación de integración jerárquica entre ellas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cope y Prosser (2005) • Åkerlind (2008) <p>Existen factores contextuales que inciden en la forma en que los profesores conciben el aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cliff (1998) • Eklund-Myrskog (1998) • Gao & Watkins (2002)
3. ¿Cómo se relacionan las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje de los profesores con la manera en que enfocan su intervención en el aula?	<p>En términos generales, existe bastante congruencia entre la forma en que los docentes conciben la enseñanza y el aprendizaje y el enfoque de enseñanza que declaran.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entwistle & Marton (1994) • Trigwell & Prosser (1996) • Quinla (1999) • Boulton-Lewis, Smith, McCrindle, Burnett y Campbell (2001) • Doménech, Traver, Moliner & Sales (2006) • McAlpine, Weston, Berthiaume y Fairbank-Roch (2006) • Postareff & Lindblome-Ylänne (2008) <p>No obstante, hay algunos factores contextuales que dificultan a los profesores ser coherentes con sus concepciones en el aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kember & Kwan (2000) <p>Es difícil establecer una relación de causalidad entre las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje y el enfoque de enseñanza asumido por el profesor,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kane, Sandretto & Heat (2002) • Eley (2006) • Laksov, Nikkola & Lonka, K. (2008)

<p>4. ¿Qué relación existe entre las concepciones docentes sobre el aprendizaje y la enseñanza y la forma en que los estudiantes se representan y enfocan su propio aprendizaje?</p>	<p>Parecería existir una cierta relación entre una concepción docente de la enseñanza como transmisión de información y una mirada estudiantil que ve el aprendizaje como incremento de conocimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fox (1983) • Kember & Gow (1994) • Trigwell, Prosser & Waterhouse (1999) • Trigwell y Prosser (2004), <p>Los profesores en general no son conscientes de esta relación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Watkins (2004)
<p>5. ¿Es posible cambiar las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje y la enseñanza?</p>	<p>Es posible transformar las concepciones de los docentes a niveles de mayor sofisticación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tynjälä (1997) • Enwistle & Walker (2000) • Ho (2000) • Wood, (2000) • Postareff, Lindblom-Yläne & Negvi (2007) • Åkerlind (2008) <p>Algunos cambios en las concepciones de los profesores resultan beneficiosos para los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hativa (2000).

No obstante la enorme fecundidad de este enfoque, es posible encontrar críticas a sus planteamientos teóricos y a la metodología que emplea (Webb, 1997). Desde nuestro punto de vista, su principal debilidad radica en no considerar de manera suficiente el carácter implícito que poseen las representaciones docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje y emplear, en consecuencia con ello, métodos de investigación que acceden “sólo a los niveles más superficiales y fáciles de explicitar, constituidos por las interpretaciones que las personas elaboramos en respuesta a demandas específicas, pero no a los niveles más profundos de las representaciones que restringen y dan sentido a nuestra manera de interpretar las diferentes situaciones” (Pérez Echeverría et al., 2006, p. 76). Un ejemplo muy claro de ello es el procedimiento empleado en el estudio de Kember y Kwan (2000) en el que las transcripciones de las entrevistas son devueltas a los profesores para que verifiquen, corrijan o agreguen algún punto que hayan omitido en la conversación con el investigador, aspecto que –sin duda- promueve una redesccripción representacional por parte del sujeto.

Por otra parte, cuando se ha establecido relaciones entre creencias y prácticas, generalmente se ha partido de lo que los propios individuos declaran, soslayando el hecho que hay muchos de los aspectos de la acción en aula que escapan del control consciente del profesor o, desde nuestro marco teórico, producto de su activación automática en respuesta a las exigencias de la tarea, responden a mapas intuitivos de la realidad contruidos por procesos de aprendizaje implícito, de los que el propio sujeto no es consciente. En esta misma línea, por ejemplo, Boulton-Lewis et al. (2001) indican que, al momento de analizar los reportes que los docentes hacen de su propia actividad en aula se debe tener en cuenta que es posible que lo declarado no responda exactamente a lo que realmente se realiza en la sala de clases, sino que constituya una selección más o menos consciente del sujeto que busca ser consistente con sus propias creencias.

Pese a los interesantes aportes que las investigaciones realizadas desde los diversos enfoques hacen a la comprensión de nuestro objeto de estudio, creemos que no logran recoger suficientemente el carácter implícito de estas representaciones ni tampoco sus niveles de organización interna que nos permiten considerarlas como auténticas teorías respecto a cómo se aprende y cómo se enseña. Los estudios conducidos desde el enfoque de las *Teorías Implícitas*, dentro del cual hemos circunscrito nuestro trabajo, nos proporcionan un marco apropiado para abordar ambos aspectos y configurar un panorama más o menos claro respecto a la forma en que los docentes se representan su dominio específico de acción profesional; como ya hemos señalado, en ellos se han usado distintas metodologías para acceder a los componentes más implícitos de estas representaciones, algunas de las cuales hemos descrito previamente.

I.3.3. Teorías implícitas

Hemos optado por presentar en la parte final de esta revisión, aquellos estudios vinculados más directamente con el marco teórico que sustenta nuestra investigación, dejando de lado otras propuestas como la ya mencionada de Marrero

(1993; 2009) y que cuenta con una sólida metodología de estudio (Correa y Camacho, 1993) que ha permitido la realización de investigaciones en diferentes disciplinas académicas y niveles de enseñanza (por ejemplo, Delgado y Zurita, 2003, Jiménez y Correa, 2002; Jiménez y Correa, 2003; Judikis, Makus, Molina, Estrada y Cárcamo, 2007). Asimismo, hemos centrado nuestra atención primordialmente en cómo los profesores en ejercicio conciben la enseñanza y el aprendizaje en general, dejando de lado estudios que abordan tópicos más específicos como, por ejemplo, las concepciones de los directivos acerca de la planificación (Macchiarola y Martín, 2007); estas investigaciones han sido agrupadas en torno a las diferentes metodologías empleadas para tratar de acceder a dichas teorías, a fin de hacer más inteligible la lectura y análisis de las mismas.

a. Metáforas sobre la enseñanza y el aprendizaje

Desde los célebres trabajos de Lakoff y Johnson (1980), se ha generado un importante cuerpo de conocimiento que reconoce en el estudio de las metáforas que utilizan las personas, un medio privilegiado para comprender el pensamiento humano (Feldman, 2006; Grady, 2007 y Lakoff & Turner, 1989); según Aparicio y Pozo (2006) éstas nos permiten expresar ideas que son difíciles de enunciar mediante el lenguaje literal y en algún sentido parecen constituir “modos de representación que sintetizan formas de comprender la realidad que anteceden a la reflexión consciente” (Aparicio y Pozo, 2006, p.267). Desde esta perspectiva, podrían constituir una herramienta apropiada para acceder a las teorías implícitas de los docentes, no sólo respecto a la enseñanza y el aprendizaje sino a la forma en que conciben –por ejemplo- su propia identidad profesional (Ben –Peretz, Mendelson & Kron, 2003; Pinnegar, Mangelson, Reed & Groves, 2011; Thomas & Beuchamp, 2011) o su experiencia como estudiantes (Malios & Masón, 1998)

Utilizando esta vía de acceso a las representaciones de los docentes, Aparicio, Hoyos & Niebles (2004) y Aparicio & Pozo (2006) reportan el predominio de concepciones directas e interpretativas y una escasa presencia de posiciones

constructivas en las metáforas que seleccionan profesores colombianos para explicar los *procesos* (relación, retención, organización y recuperación), *resultados* (conceptos o hechos) y *condiciones o contextos* de aprendizaje (formal e informal). Concluyen, además, que los sujetos se representan los procesos de relación y recuperación del conocimiento fundamentalmente desde teorías directas cercanas a la “teoría de la copia” mencionada en páginas precedentes, mientras que los de organización y retención son analizados desde perspectivas interpretativas. Por otro lado, logran establecer que las miradas más “tradicionales” corresponden a aquellos profesores que ejercen la docencia sin formación pedagógica previa.

Por otro lado Inbar (1996), establece que un porcentaje importante de los docentes participantes en su estudio perciben a los alumnos como recipientes vacíos que deben ser llenados de conocimiento, resultado compartido por el estudio de Saban, Kocbecker y Saban (2007) llevado a cabo con profesores turcos. Martínez, Sauleda y Huber (2001), por su parte, señalan que la mayoría de las metáforas tanto de los profesores con experiencia como de quienes se preparan para la docencia (57 y 56% de la muestra, respectivamente) comparten miradas tradicionales sobre la enseñanza, centradas también en la transmisión de conocimientos, y sólo el 5% de ellos la concibe como un proceso social.

Cabe hacer notar que en la mayoría de estos estudios se aprecia una tendencia diferente a la percibida en aquellos que emplean otras metodologías de recolección de información. Posiblemente, esta tendencia a encontrar una mayor cantidad de sujetos cercanos a teorías directas responda a la naturaleza misma de las metáforas, que nos hace posible acceder a dimensiones más inconscientes del pensamiento del individuo.

b. Análisis lexicométrico

De la Cruz, Baccalá y Ricco (1997) estudiaron las concepciones implícitas de profesores de nivel primario de escuelas a las que asisten alumnos de sectores sociales medios y marginados de San Carlos de Bariloche, República Argentina, a partir del análisis lexicométrico de entrevistas semiestructuradas centradas en torno a la

elección profesional del docente, las concepciones de enseñanza y aprendizaje y las visiones sobre los alumnos y el sistema educativo. Su trabajo reveló la incidencia del contexto socio-cultural de los alumnos en la construcción de las creencias o conocimientos implícitos de los docentes. Así, cuando describen a los niños de sectores medios se refieren a las oportunidades de desarrollo que les brinda su entorno (habilidades intelectuales, apoyo afectivo y recursos materiales), construyendo una imagen un tanto idealizada de éstos (especialmente dotado, que posee aptitudes, apoyos y recursos de todo tipo). En contraposición, el niño marginal no contaría con el apoyo de la familia, carecería de hábitos y materiales de trabajo, en incluso de aspectos tan fundamentales como una adecuada alimentación. Estas creencias condicionarían, según las autoras, el posicionamiento del docente frente al alumno, modelarían sus formas discursivas en el aula y la forma en que organizan las tareas escolares.

Usando una metodología similar, De la Cruz, Scheuer, Baudino, Huarte, Sola y Pozo (2002), investigaron las concepciones de padres y profesores de comunidades educativas en entornos socioculturales medios y marginados en Bariloche, Argentina, acerca de cómo los niños aprenden a escribir. A partir de los datos obtenidos, se identificaron tres concepciones de aprendizaje y de enseñanza de la escritura: a) aprendizaje basado en la verificación de lo aprendido por parte del profesor y enseñanza basada en la impresión de conocimientos (propia de profesores de sectores marginados); b) aprendizaje basado en la activación y conexión de los conocimientos previos y enseñanza basada en su encauzamiento y ampliación (profesores de sectores medios); c) aprendizaje basado en la “natural” orientación de los niños hacia el aprendizaje y enseñanza basada en provisión de modelos y respuesta a demandas de los niños (padres de ambos sectores). Desde el punto de vista de los autores, la primera concepción se vincularía con una teoría directa o de la copia de la mente del aprendiz, en tanto las otras dos serían versiones de una teoría interpretativa de la mente; asimismo, se volvería a constatar la incidencia del contexto en la creación de representaciones implícitas de los docentes.

También en la República Argentina, De la Cruz, Scheuer y Huarte (2006) analizaron las prácticas discursivas de los profesores en clases de primaria (véase también De la Cruz, Scheuer, Caíno, Huarte, Baudino & Ayastuy, 2001) tomando como unidad de análisis los *actos de habla* de los docentes (aspectos *locutivo*, *ilocutivo* y *perlocutivo*). Para ello, seleccionaron 22 clases de diferentes materias en 1º y 7º de primaria (inicio y término del ciclo primario en aquel país), en una escuela con población de nivel socio cultural medio y otra de sector marginado; sus datos revelaron el predominio de un tipo de enseñanza fuertemente controlada por el profesor a través de la entrega de instrucciones e informaciones fragmentadas y la reiteración de la supervisión. Asimismo, encontraron diferencias según el grado escolar y el sector social en el que se ubicaban los docentes; según las autoras, “parecería que cuando el contexto social en el que los profesores trabajan les resulta familiar, porque se reconocen en sus alumnos y encuentran en las ideas previas de éstos conexiones con el área de conocimiento que pretenden enseñar, conciben a sus alumnos como conocedores o incluso pensadores (según estén iniciando o finalizando la educación primaria) cuyo aprendizaje está mediado por una mente interpretativa. La tarea del profesor es entonces intervenir mediante sus prácticas discursivas favoreciendo procesos de identificación, recuperación, conexión y ajuste de las ideas de los alumnos. En cambio, cuando consideran que sus alumnos no poseen unas ideas específicas valiosas de partida, o que éstas son escasas, como sucede con los alumnos de sectores marginados, los profesores adoptan versiones de la teoría directa del aprendizaje. No se trata entonces de recuperar, precisar y ajustar en la mente de los niños ideas que ya poseen, como sucede con los niños de sectores medios, sino de imprimir en sus mentes ideas nuevas, validadas por la cultura dominante” (De la Cruz, Scheuer & Huarte, 2006, p. 202)

Finalmente, un último estudio en que se ha empleado el análisis lexicométrico llevado a cabo por Bautista, Pérez Echeverría y Pozo (2010) con profesores de piano reveló una relación entre los años de experiencia y la teoría implícita del docente sobre el aprendizaje y la enseñanza de dicho instrumento musical, de modo que quienes tenían sobre 15 años de experiencia tendían a inclinarse mucho más por una teoría

directa que los más noveles, que revelaban una perspectiva mucho más *constructiva*. Según los autores, esto podría explicarse por las diferentes culturas de aprendizaje en los que ambos grupos se han formado y porque la falta de experiencia de los docentes más jóvenes les permitiría sostener concepciones todavía más idealizadas que las de los más experimentados, quienes han probado en el curso de los años las restricciones que la misma realidad va imponiendo sobre su labor pedagógica.

c. Cuestionarios de dilemas.

Otro grupo importante de estudios han sido llevados a cabo utilizando cuestionarios de dilemas, metodología que ha permitido acceder a un número mayor de profesores y estudiantes de profesorado en sus últimos años de formación. Martín et al. (2006), por ejemplo, trabajaron con profesores de primaria de Madrid y estudiantes de pedagogía, aplicando un instrumento que incorpora una cuarta teoría, denominada *posmoderna*, abandonada posteriormente en los estudios de este equipo de investigación. En términos generales, la teoría que eligen con mayor frecuencia los sujetos es la constructiva (sobre el 50%), mientras que la directa y la posmoderna alcanzan un nivel muy bajo de elección. La teoría interpretativa, por otra parte, es la segunda de mayor presencia (27%), dato que resulta coherente con otros estudios similares (Gómez, Guerra & Torres, 2008; Pérez Echeverría, Pozo, Pecharromán, Cervi y Martínez, 2006; Straus y Shilony, 1994; Torrado y Pozo, 2006). Según las autoras, este dato tendría su explicación en las características teóricas de esta última concepción, ya que se trata de una posición de transición desde representaciones propias de una teoría directa de la enseñanza y el aprendizaje hacia una mirada más constructiva de la misma. Desgraciadamente, no es fácil encontrar en la literatura ejemplos inequívocos de la concepción constructiva (Pérez Echeverría et al, 2001), pues muchas veces se confunde con la teoría interpretativa al resaltar el carácter activo del aprendiz (manteniendo la epistemología realista, por cierto). Esta aparente similitud y la “fiebre constructivista” propia de nuestra época (Pozo, 1996) posiblemente expliquen el

enorme avance que ha tenido en el discurso pedagógico y su escaso impacto en las prácticas docentes de aula.

Otro dato interesante de este estudio es el hecho que ninguno de los sujetos eligió en todos los dilemas propuestos la misma teoría; en otras palabras, aunque pudiesen existir profesores más “prototípicos” de uno u otro enfoque, no existen docentes “puros” en sus concepciones sino personas que emplean diferentes marcos representacionales de acuerdo a las demandas del contexto en el que se encuentran, en la línea del concepto de pluralidad representacional que presentábamos en el apartado 1. De hecho, en los dilemas referidos a la selección de contenidos y su relación con las capacidades, y a la enseñanza y el aprendizaje de conceptos, los docentes optan por alternativas *directas* e *interpretativas*, en una proporción mucho mayor que en los otros escenarios (motivación, evaluación, enseñanza y aprendizaje de procedimientos y actitudes), lo cual nos permite pensar que cuando los docentes se enfrentan a situaciones especialmente contraintuitivas (como los dos escenarios señalados) pueden utilizar teorías implícitas menos elaboradas, sin que ello impida que en otras decisiones de la práctica docente se basen en una concepción constructiva.

De las variables analizadas, sólo la experiencia mostró relación con los resultados obtenidos, es decir, se apreció una diferencia estadísticamente significativa entre los profesores en formación y los docentes en ejercicio, con una inclinación hacia respuestas constructivas mucho mayor en el primer grupo, en la misma línea de lo observado en la investigación de Bautista et al. (2010).

En continuación con el estudio anterior, Pérez Echeverría et al. (2006) indagaron en las teorías implícitas de profesores de educación secundaria en ejercicio y en formación que, aunque comparten una misma cultura educativa que los anteriores, poseen una formación y un contexto de práctica pedagógica bastante diferente. Los resultados de este estudio parecen confirmar la idea que un mismo sujeto puede activar diferentes representaciones de acuerdo al escenario en el que se sitúe y del tipo de demanda que le sea propuesta; asimismo, evidencian una vez más diferencias significativas entre docentes en ejercicio y profesores en formación. No obstante, se aprecia que en los docentes de secundaria no hay diferencias

significativas entre las opciones *interpretativa* (35%) y *constructiva* (32%), a diferencia de los de primaria que se inclinaban por las opciones *constructivas* (40%) y de forma significativamente menor por las *interpretativas*. Por otra parte, la mayoría de los docentes en ejercicio optan por las alternativas que parecen indicar “que el objetivo de la enseñanza es proveer al alumno de conocimientos disciplinares y que estos conocimientos pueden medirse en presencia de una realidad fácilmente contrastable” (Pérez Echeverría et al., 2006, p. 303), en contraste con el profesorado de primaria. No obstante, cuando se trata de escenarios menos vinculados a la disciplina de estudio (organización social del aula, dificultades del aprendizaje y la enseñanza y evaluación de valores), los sujetos escogen más las respuestas de corte *constructivo* y *posmoderno*, mientras que al analizar situaciones referidas a la enseñanza y el aprendizaje de procedimientos y a la motivación, las respuestas se reparten de manera más equilibrada entre el conjunto de opciones.

Adaptaciones de este mismo instrumento han sido realizadas en Chile (Gómez, Guerra & González, 2010) y Argentina; en este segundo país, Vilanova, García y Señoriño (2007) indagaron en las teorías implícitas de estudiantes de pedagogía en las áreas de Ciencias y Humanidades, interesados por establecer posibles diferencias entre ambos grupos. Su instrumento quedó compuesto, finalmente, por doce dilemas estructurados en torno a tres grandes preguntas: a) *qué es aprender*; b) *qué se aprende*; y c) *cómo se aprende*. Finalmente, lograron establecer que en los dilemas relacionados con la primera dimensión predomina la teoría *interpretativa*, mientras que los que se relacionan con la dimensión *¿qué se aprende?*, la posición más elegida es la *teoría constructiva*, que prioriza el aprendizaje de estrategias por sobre el aprendizaje de contenidos conceptuales. Por último, en aquellos dilemas vinculados la pregunta *¿cómo se aprende?* predomina nuevamente la teoría *interpretativa* que, de manera contradictoria con la dimensión anterior, enfatiza la incorporación de contenidos e información a partir de distintos medios externos (explicación del profesor, libro de texto, etc.), aunque mediada las distintas capacidades cognitivas desarrolladas por el sujeto. Aunque las autoras del estudio no lo señalen, estos datos vienen a reafirmar la idea de pluralidad representacional a la que hemos aludido en

varias ocasiones y parecen confirmar el predominio de teorías de corte *interpretativo* entre los docentes de secundaria; diferencias entre ambos grupos no fueron encontradas.

Ahora bien, si las representaciones implícitas docentes se activan de acuerdo a los requerimientos del contexto situacional en el que se halle inmerso el profesor, parece conveniente preguntarse respecto a qué variables contextuales harían más probable dicha activación. En este sentido, Martín et al. (en prensa) mencionan el *nivel educativo* en el que se desempeña el profesor, su *experiencia como docente* y la *materia que imparte*; a ellas añadiríamos el *contexto sociocultural del centro* a partir de los estudios de Montserrat de la Cruz que ya hemos mencionado. Analicemos cada una con un poco más de detalle.

Respecto al *nivel educativo* en el que desempeña su tarea pedagógica el docente no han sido muchos los estudios que han intentado comparar las concepciones de profesores que enseñan en diferentes niveles, sin embargo, los que hemos presentado de Martín et al. (2006) y Pérez Echeverría et al. (2006) indicarían que los maestros de primaria tendrían concepciones más sofisticadas que los de secundaria, conclusión que resulta coherente con las investigaciones de Fives & Bueh (2010) y Rubie-Davis, Flint & McDonald (2011). Según hemos comentado, pareciese ser que, al momento de abordar los contenidos declarativos (principios, conceptos, datos y hechos) los docentes adoptarían una epistemología realista, dado que el perspectivismo propio de la mirada constructiva resulta demasiado contraintuitivo e inestable para el enseñante. Posiblemente incidiría en estas diferencias, la formación previa de los sujetos y la preponderancia que se da a la adquisición de información en los niveles superiores de enseñanza.

Con respecto a la *experiencia docente*, los datos han sido bastante contradictorios cuando se ha analizado exclusivamente a profesores en servicio; así, Norton, Richardson, Hartley, Newstead & Mayes (2005) y Porlán y Martín del Pozo (2004) no encuentran diferencias claras atribuibles a esta variable, mientras que otros como Fives y Bueh (2010), Prosser, Ramsden, Trigwell & Martín (2003) y Rubie-Davis, Flint & McDonald (2011) logran establecer que los profesores más experimentados

muestran concepciones más complejas sobre la enseñanza y el aprendizaje que los más novatos. Meyer (2004), por su parte, al analizar las concepciones de seis profesores acerca de los conocimientos previos de sus estudiantes (dos en formación, dos con un año de experiencia y dos experimentados) concluyó que los docentes más experimentados mantenían concepciones mucho más complejas respecto a éstos y su importancia dentro del proceso de aprendizaje, y eran capaces de incorporarlos de manera significativa a lo largo del proceso instruccional, mientras que los más novatos poseían una visión bastante insuficiente al respecto.

Por el contrario, Bautista, Pérez Echeverría y Pozo (2010), Castejón y Martínez (2001), Gómez, Guerra y Torres (2008) y Tsai (2002) postulan, a partir de sus datos, que los profesores con más años de práctica tienen concepciones más tradicionales que los menos experimentados. Particular atención merece el trabajo de Alger (2009), en el que establece que los profesores con más experiencia reportan en la actualidad concepciones más complejas que las que mantenían antes de comenzar su carrera, mientras que los más jóvenes las mantendrían desde el principio, lo cual podría hablarnos de una cierta evolución (hacia mayores niveles de sofisticación) en las teorías implícitas del profesorado a medida que transcurre el tiempo. No obstante, el diseño de la investigación –como es propio de un enfoque de tipo fenomenográfico– atribuye mayores niveles de conciencia al sujeto respecto a su comprensión de la realidad, y no recoge suficientemente el aspecto implícito de las representaciones al que hemos aludido reiteradamente. Nos parece que solicitar a los participantes recordar la metáfora acerca de la enseñanza que sostenía en el pasado y contrastarla con su presente y futuro, además de estimular una redescrición de la propia experiencia, trae consigo la tentación de presentar el estado actual como un proceso de tránsito hacia el ideal esperado; creemos que-difícilmente- un profesor reconocerá abiertamente que su mirada de la enseñanza se ha ido restringiendo y simplificando con el paso de los años.

Desde nuestra perspectiva, hay dos posibles factores que podrían explicar la disparidad que apreciamos en las conclusiones de los estudios que hemos citado. El primero de ellos dice relación con el significado que se atribuye al concepto

experiencia docente (Palmer, Stough, Burdenski y Gonzales, 2005); en este sentido Rich y Almozlino (1999) señalan con claridad que no debemos confundir experiencia y pericia pues la primera es un componente necesario para la segunda. De hecho, Torff (2003) señala que la experticia no se gana solamente con los años de docencia sino que supone tiempo y dificultad, requiere habilidades cognitivas y metacognitivas y una importante dosis de persistencia. Así, en su estudio distingue tres grupos de docentes: los novatos, los experimentados y los expertos; estos últimos fueron seleccionados por sus superiores después de haber observados sus prácticas en aula y constatar su extraordinaria capacidad para favorecer el aprendizaje de todos sus alumnos. Meyer (2004), por su parte, además de considerar los años de servicio de los docentes que cataloga como expertos toma en consideración los grados académicos obtenidos, su desarrollo profesional y los años que han trabajado supervisando a profesores jóvenes. Otros autores sugieren que la mayor complejidad en las concepciones de los docentes más experimentados puede explicar no sólo por el tiempo que llevan trabajando sino también por sus experiencias tempranas en contextos de aprendizaje/enseñanza (Murphy, Delli & Edwards, 2004) o por su formación explícita en áreas como la pedagogía, la psicología o la didáctica (Lonka, Joram & Bryson, 1996). Las investigaciones en las que se ha reportado mayor sofisticación en las concepciones de los profesores más experimentados han tomado en consideración algunas de estas variables para la selección de los participantes, y no sólo el número de años ejerciendo la docencia; por el contrario, aquellas que llegan a conclusiones en el sentido contrario simplemente consideran el número de años como criterio de clasificación del profesorado (Gómez, Guerra & Torres, 2008; Martín et al., 2006; Pérez Echeverría et. al, 2006)

Por otro lado, es probable que –al no tratarse en su mayoría de muestras aleatorias- los resultados obtenidos se asocien a fenómenos estadísticos propios de cada muestra o a variables específicas del contexto de práctica en el que se halle inmerso el docente. En consecuencia, futuros estudios deberían considerar la interacción entre distintas variables y no sólo la cantidad de años en ejercicio del profesor.

En lo que respecta a la incidencia de la variable *dominio de conocimiento*, los estudios que se han efectuado acerca de las creencias epistemológicas del profesorado y sus concepciones de la enseñanza y el aprendizaje han logrado detectar diferencias significativas entre docentes de distintas áreas de conocimiento (García y Vilanova, 2010; Pecharromán y Pozo, 2008). Norton et al. (2005), por ejemplo, muestran que los profesores de ciencias, en comparación con los de arte y ciencias sociales, conciben la enseñanza más como un proceso de transmisión de conocimiento que de facilitación del aprendizaje. No obstante, se trata de un tema en el que existe aún bastante controversia, como muy bien señala en su artículo Margarita Limón (2006).

Finalmente, los estudios del equipo de investigación de Montserrat de la Cruz, realizados en América del Sur, nos permiten pensar que el *contexto sociocultural* en el que se encuentra emplazado el centro educativo en el que ejerce su labor pedagógica el docente podría ser una variable que modele sus concepciones implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje, idea que resulta coherente con el carácter situado atribuido a ellas, y al cual nos hemos referido abundantemente. Esta variable no ha sido analizada en los estudios europeos, posiblemente porque no constituye una preocupación tan urgente como en Latinoamérica, continente en el que las enormes diferencias en la calidad de vida a la que pueden aspirar las clases altas de la sociedad y el sector más desfavorecido ricos y pobres (incluyendo, por cierto, el acceso a una educación de calidad) resultan abismales. Como señala De la Cruz (De la Cruz, Baccalá y Ricco, 1997; De la Cruz et al, 2002, De la Cruz et al., 2001 y De la Cruz, Scheuer & Huarte, 2006) los maestros que ejercen su labor profesional en sectores marginados parecerían mantener concepciones menos sofisticadas que aquellos que se desempeñan en sectores de clase media. Ahora bien, los datos son aún demasiado limitados y están lejos de ser concluyentes; de hecho, Eyzaguirre y Fontaine (2008) en un estudio de escuelas públicas chilenas de diferentes niveles de rendimiento en las mediciones nacionales reportan grandes diferencias en las prácticas del profesorado en centros educativos que atienden a poblaciones similares. Gómez, Guerra y Torres (2010, por su parte, no encuentran diferencias significativas entre los docentes de los

colegios públicos y privados, aunque en el caso de este estudio solamente se consideró la titularidad del centro que no siempre se asocia a un determinado nivel sociocultural.

Un salto cualitativo en el estudio de las teorías implícitas de los docentes ha sido dado por Martín et al. (2012) al introducir en sus investigaciones el análisis de diversos **perfiles representacionales** que dan cuenta de cómo en un mismo sujeto coexisten diferentes concepciones implícitas que se activan de acuerdo al contexto en el que éste se ubique y las necesidades que el entorno le plantee. La gran fortaleza de esta propuesta es que postula, a partir de datos empíricos extraídos de 1716 profesores españoles, la existencia de tres grandes categorías, denominadas por los autores como *interdirecta*, *interconstructiva*, y *constructiva*, clasificación que resulta coherente con el cuerpo teórico disponible en este campo de conocimiento.

Para construir estos perfiles, los investigadores llevaron a cabo un análisis de *cluster*, el que fue confirmado posteriormente con el método *cross-validation* que divide la muestra en dos en forma aleatoria, repitiendo la clasificación de los sujetos separados esta vez en dos submuestras. Ambas categorizaciones son comparadas utilizando el coeficiente *kappa*, que permite establecer el grado de acuerdo entre la original y la realizada tras separar a los sujetos; en este caso, el índice arrojado fue de **0,8**, lo que confirma la validez y consistencia de la clasificación usada para el análisis de las respuestas de los participantes en el estudio.

Los resultados obtenidos indican que el 38,5% de los profesores pudo ser clasificado dentro del perfil *constructivo*, el 41,8% en el *interconstructivo* y sólo el 19,7% en el *interdirecto*, lo que viene a confirmar lo que hemos señalado respecto a la primacía de la teoría interpretativa en la forma en que el profesorado se representa la enseñanza y el aprendizaje escolar.

En Chile, Gómez, Guerra y Torres (2010) desarrollaron una idea similar, utilizando una adaptación del cuestionario aplicado por Martín et. al (2006). No obstante, su clasificación respondió a criterios teóricos y no tuvo validación estadística a partir de las respuestas de los participantes. De este modo, consideraron que un profesor para ser catalogado dentro del grupo *constructivista* + debía tener sobre el 74% de opciones propias de la teoría *constructiva*, un máximo de tres de la

interpretativa y sólo una de la *teoría directa*, criterio mucho más exigente de lo que los datos empíricos arrojaron en el estudio de Martín et al. (2006). En éste, como ya hemos indicado, el sujeto **prototípico** escogía 12 alternativas constructivas, 5 interpretativas y una directa, pudiendo existir profesores que aún optando por menos respuestas constructivas fuesen ser catalogados dentro de este perfil.

Cuadro I.23: Criterios para determinar la teoría predominante en los sujetos (Gómez, Guerra y Torres, 2010).

Teoría	Directa	Interpretativa	Constructiva
Interpretative-	> 4 (>20%)	4	< 11 (< 58%)
Interpretative+	< 3 (<20%)	5	< 11 (< 58%)
Constructivist-	0-2 (<10%)	5-7	12-14 (63-73%)
Constructivist+	0-1 (<0,5%)	0-3	> 15 (> 74%)

El estudio de Gómez, Guerra y Torres (2010) contempló una muestra representativa de profesores de la ciudad de Santiago de Chile; en total, participaron 428 docentes, distribuidos de acuerdo a lo establecido en el cuadro I.24.

Cuadro I.24: Distribución de la muestra en el estudio de Gómez, Guerra y Torres (2010).

Dependencia del establecimiento	Nivel Escolar		Total
	Educación Básica	Educación Media	
Municipal (Público)	124	37	161
Subvencionado (Concertado)	129	56	185
Particular Pagado (Privado)	52	30	82
Total	305	123	428

Los resultados obtenidos indicaron que el perfil con una mayor cantidad de sujetos fue el *interpretativo +* (43,7%) que, según las autoras, manifiesta una tendencia a interpretar situaciones educativas con una mirada constructiva, pero que en proporciones más o menos similares se inclina también por las teorías directa e interpretativa. Por otro lado, un 29% fue ubicado dentro del perfil *interpretativo –* (fuertemente ligado a la *teoría directa*), un 22,4% en la teoría *Constructivista –* y sólo un 4,9% en el *Constructivista +*.

Por otro lado, ambos estudios han analizado la existencia de posibles variables asociada a los perfiles definidos por los equipos de investigación correspondientes. Así, Gómez, Guerra y Torres (2010) han reportado que éstos no se vinculan al área de conocimiento del docente, al nivel en el que enseña, al desarrollo profesional que ha tenido (estudios de posgrado y postítulo), ni a la institución en la que ha sido formado. Asimismo, establece que si bien hay una mayor proporción de profesores clasificados en los perfiles *Constructivista –* y *Constructivista +* en los colegios privados, no se trataría tampoco de diferencias significativas que permitiesen postular la relación entre los perfiles representacionales y la titularidad del centro.

Este estudio únicamente encuentra diferencias estadísticamente significativas entre los profesores, al ser clasificados en cuatro grupos de experiencia profesional (0 a 6 años, 7 a 13 años, 14 a 22 años, más de 22 años), constatando que entre los docentes más jóvenes encontramos un porcentaje de sujetos pertenecientes al perfil *Constructivista +* superior al esperado (10,0%).

Martín et al. (2012), por su parte, reportan la existencia de diferencias significativas en la proporción de docentes clasificados en cada perfil de acuerdo al nivel o etapa educativa en la que enseñan, pues tanto entre los educadores de escuela infantil como entre los de primaria, el porcentaje de sujetos perteneciente al perfil *constructivo* es superior al esperado (47,8 y 42,9% respectivamente), mientras que entre los de secundaria hay una proporción significativamente más alta de docentes *interconstructivos* (22,2%) y una más baja de *constructivos* (32,5%). Algo similar ocurre con la variable *experiencia docente*, en la que se revela la existencia de más profesores del perfil constructivo (44,3%) y menos del interdirecto (14,6%) entre los que poseen

menos de 10 años de servicio, este fenómeno se presenta de manera totalmente contraria en el tramo de los más experimentados (más interdirectos y menos constructivos). Además, los datos obtenidos revelaron una interacción entre ambas variables, de manera que entre los profesores novicios de primaria hallaron más sujetos constructivos de lo esperado, mientras que en los de secundaria, más interconstructivos y menos constructivos. En el grupo de 11 a 20 años, por otro lado, se encontraron más sujetos del perfil constructivo en los de escuela infantil y más interdirectos en los de secundaria. En el grupo de más experiencia no se perciben estas asociaciones.

Finalmente, este estudio arrojó también diferencias de acuerdo a la *especialidad profesional* del participante, de manera tal que un porcentaje superior al esperado de profesores que trabajan con necesidades educativas especiales, y docentes de escuela infantil pudieron ser clasificados dentro del perfil *constructivo*, mientras que entre los docentes de música y los de matemáticas se encontraron más sujetos *interconstructivos*, a diferencia de los de religión, en los que hubo una proporción superior del perfil *interdirecto*.

Los diversos resultados obtenidos en estos estudios muestran de manera bastante consistente que las perspectivas constructivas de la enseñanza y el aprendizaje no constituyen la tónica dominante entre los profesores, probablemente porque resultan altamente contrarias al realismo intuitivo que parece caracterizar a nuestro sistema cognitivo. Este fenómeno parece hacerse cada vez más patente en la medida en que los equipos de investigación logran acceder a los niveles más implícitos del pensamiento, apreciándose un predominio notable de concepciones propias de la denominada teoría interpretativa. La relación entre representaciones y práctica se encuentra, sin embargo, bastante inexplorada aún, existiendo en este campo un importante terreno de indagación científica; los diferentes métodos de investigación que nos han permitido articular la exposición refuerzan la idea de *convergencia metodológica* planteada anteriormente, en cuanto a que cada uno de ellos aporta diferentes vías de acceso a las concepciones docentes.

Capítulo II

REDESCRIPCIÓN REPRESENTACIONAL DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS

Si bien el objetivo específico de nuestra investigación no es la transformación de las teorías implícitas que mantienen los profesores respecto a la enseñanza y el aprendizaje, sino avanzar en su comprensión y en cómo éstas se cristalizan en las prácticas docentes, debemos reconocer que este trabajo se orienta, en último término, a la búsqueda de mecanismos que nos permitan –en el mediano plazo– contribuir a la formación de profesionales de la educación que sean capaces de responder de manera efectiva a los requerimientos de la denominada *sociedad del conocimiento*. En este sentido, resulta pertinente dedicar algunas páginas a los procesos de *cambio conceptual* o, mejor dicho, de *redescripción* de dichas representaciones.

Desde hace algunas décadas, los estudios en este campo han adquirido gran relevancia, no sólo por lo que implican en cuanto a comprensión de los procesos de adquisición de conocimiento sino también por el enorme impacto que pueden tener para el diseño de situaciones instruccionales que promuevan aprendizajes profundos en los estudiantes (Rodríguez Moneo, 2000). En un intento por organizar este campo de conocimiento, Rodríguez Moneo (1999) propone un esquema de clasificación en el que distingue tres grandes categorías que podrían dar cuenta de las diferentes orientaciones teóricas asumidas por los distintos autores. En primer término, señala los **modelos fríos** que describen el cambio conceptual, básicamente, como un “cambio en la estructura de conocimiento declarativo de los sujetos (...), lo explican atendiendo a criterios racionales o puramente cognitivos, al margen de elementos motivacionales y afectivos” (Rodríguez Moneo, 2000, p.7). Además de éstos, es posible hallar los

modelos **experienciales** o **situados** (por ejemplo, Halldén, 1999) que destacan el componente procedimental de las teorías implícitas; desde esta perspectiva se considera que “la adquisición y el uso del conocimiento se explica considerando las peculiaridades del contexto y el cambio conceptual se entiende como un aprendizaje que permite emplear las concepciones más convenientes en los contextos más pertinentes”. (Rodríguez Moneo, 2000, p.7) Finalmente, se señala una tercera categoría que agrupa a los denominados **modelos calientes** que explican el cambio a partir de los elementos motivacionales y afectivos que intervienen en él.

Cuadro II.1: Organización de los distintos modelos de cambio conceptual (Rodríguez Moneo, 1999, p. 109 – 110).

Modelos de cambio conceptual			Organización del conocimiento inicial	Tipo de cambio	Mecanismos del cambio
Modelos Fríos	Inicial	Posner, Strike, Hewson y Gertzog	Teorías (se comparan con paradigmas científicos)	<ul style="list-style-type: none">- Asimilación- Acomodación	<ul style="list-style-type: none">- Conflicto
		Hashweh	Esquemas (constituyendo explicaciones parecidas a paradigmas)	<ul style="list-style-type: none">- Asimilación- Acomodación	<ul style="list-style-type: none">- Conflicto- Analogía
	Neo Innatistas	Carey	Teorías	<ul style="list-style-type: none">- Reestructuración débil. Enriquecimiento.- Reestructuración fuerte. Cambio conceptual	<ul style="list-style-type: none">- Proyección interdominios- Analogía
		Spelke	Teorías	<ul style="list-style-type: none">- Enriquecimiento- Cambio conceptual	<ul style="list-style-type: none">- Conciencia metacognitiva- Proyección interdominios- Analogía
		Keil	Creencias o estructuras causales (parecidas a teorías)	<ul style="list-style-type: none">- De lo característico a lo definitorio	<ul style="list-style-type: none">- Aplicación de los modos de construcción (principios explicativos) a distintos dominios.
		Vosniadou y Brewer	<ul style="list-style-type: none">- Teoría marco ingenua- Teoría específica- Modelo mental	<ul style="list-style-type: none">- Reestructuración débil. Enriquecimiento- Reestructuración fuerte. Revisión	<ul style="list-style-type: none">- Conflicto- Metacognición- Analogía

	Metacognitivos	Gunstone y White	- Creencias (parecidas a teorías)	- Adición informada - Reemplazamiento	- Metacognición - Conflicto
		Reif	- Fragmentado	- Cambio en el conocimiento específico de dominio. - Cambio en el metaconocimiento	- Metaconocimiento - Adquisición de conocimiento específico de dominio
	Pericia	Chi y Slotta	- Categorías ontológicas organizadas (de forma parecida a teorías: física)	- Cambio no radical o cambio de menor grado. - Cambio radical	- Adquisición de conocimiento específico de dominio
Modelos situados		diSessa	- Fragmentado	- Cambio función de <i>p-prims</i> - Estructuración de <i>p-prims</i>	- Aplicación a distintos contextos - Adquisición de conocimiento específico de dominio.
		Linder	- Organizado en estructuras proposicionales explicativas	- Cambio en la aplicación - Cambio en la estructura proposicional	- Aplicación a distintos contextos
		Caravita y Halldén	- Marcos de referencia	- Cambio paradigmático - Cambio no paradigmático	- Aplicación a distintos contextos
Modelos calientes		Strike y Posner	Distintos niveles de organización y estructuración	- Asimilación - Acomodación	- Motivación - Conflicto
		Pintrich, Marx y Boyle	Estructuras parecidas a paradigmas	- Asimilación - Acomodación	- Analogía - Motivación - Conflicto

Dada la naturaleza de este trabajo, no es nuestra intención detenernos en la revisión de cada uno de los modelos, ampliamente analizados por Rodríguez Moneo (1999), Schnotz, Vosniadou y Carretero (1999) y Vosniadou (2008), sino exponer la perspectiva teórica que se desprende de la opción por el marco de las teorías implícitas que hemos establecido en las páginas precedentes y que, en el esquema de Rodríguez Moneo (1999) se ubicaría dentro de los denominados “**modelos experienciales o situados**”. En este sentido, es preciso señalar que más que hablar de un *cambio conceptual*, que apuntaría a la sustitución de unas ideas por otras, nos

referimos a un proceso de *redescripción representacional* (Karmiloff – Smith, 1994) en el que las nuevas formas de conocimiento explícito no tratan de reemplazar a las teorías implícitas profundamente arraigadas en la estructura cognitiva del sujeto, sino que explicarlas, darles un nuevo sentido, hacerlas explícitas en el marco de un nuevo sistema de conocimiento –más complejo- que las resignifique y con ello, las sitúe en una nueva estructura jerárquica.

De este modo, conocimientos intuitivos y conocimientos científicos coexistirían en la mente del individuo (Rodrigo & Correa, 2001), de manera tal que incluso los expertos en un dominio dado mantendrían muchas de sus intuiciones o conocimientos implícitos, pero diferenciados y subordinados conceptualmente a los conocimientos disciplinares, los que saben emplear de manera específica de acuerdo a la situación (Pozo, 2009). Rodríguez Moneo (1999), sin embargo, se muestra contraria a esta perspectiva; asumiendo la dificultad para modificar las estructuras previas, plantea la inconveniencia de que ambos tipos de conocimiento sigan existiendo en paralelo, por cuanto las teorías implícitas no son capaces de dar cuenta de un abanico muy amplio de situaciones de la vida cotidiana y explican mal la realidad; la educación escolar debiese –en consecuencia- ponerse como objetivo el reemplazarlas por el conocimiento científico.

Desde nuestro punto de vista, el propósito de la enseñanza formal –sea cual sea su contenido- debiese procurar que los aprendices sean capaces de comprender la limitación de sus conocimientos previos y redescribirlos dentro de teorías científicas sólidamente estructuradas, de modo que lleguen a estar en condiciones de discriminar los contextos de aplicación de cada tipo de conocimiento y perciban que sus teorías implícitas –si bien les entregan herramientas para responder efectivamente a problemas específicos de su vida diaria- resultan insuficientes para explicar escenarios mucho más complejos. En este sentido, esperamos que los docentes integren su “pedagogía implícita” en una mirada constructivista de la enseñanza y el aprendizaje que les permita tomar conciencia que, si bien en algunas ocasiones resulta exitosa, es insuficiente para satisfacer las demandas de los aprendices del siglo XXI.

Analicemos con un poco más de profundidad en qué consiste esta *redescripción representacional*. Según Pozo (2008), es posible establecer tres niveles de construcción (o reconstrucción) de los conocimientos previos del aprendiz producto de la asimilación de la nueva información. El primero de ellos, denominado **crecimiento** se activaría cuando éste detecta una información antes desconocida, y la incorpora en su estructura sin modificarla, es decir, toma conciencia que la información que tiene ante sí es nueva para él, pero la asimila a sus esquemas previos sin que ello le suponga mayor conflicto (Pozo, 2010). Cuando los conocimientos disponibles no son suficientes para comprender o interpretar la nueva situación se desencadenaría un proceso de **ajuste**, en el que el sujeto detecta en forma consistente anomalías entre lo que ya sabe y la nueva información que recibe, de modo que no puede simplemente añadirla a su estructura cognitiva pues ésta se ve de alguna forma desequilibrada. Dentro de este proceso, se distinguirían dos posibles alternativas de modificación: la **generalización** (extensión del ámbito de aplicación de un conocimiento previo) y la **discriminación** (reducción del ámbito de aplicación). Según este autor, “en general tiende a ser más fácil *discriminar* (construir una estructura o concepto nuevo, por procesos de escisión, diferenciada de la anterior, que englobe a todas las excepciones) que *generalizar* (integrar las excepciones generando un nuevo concepto más general a partir de varias categorías ya existentes)” (Pozo, 2010, p.281)

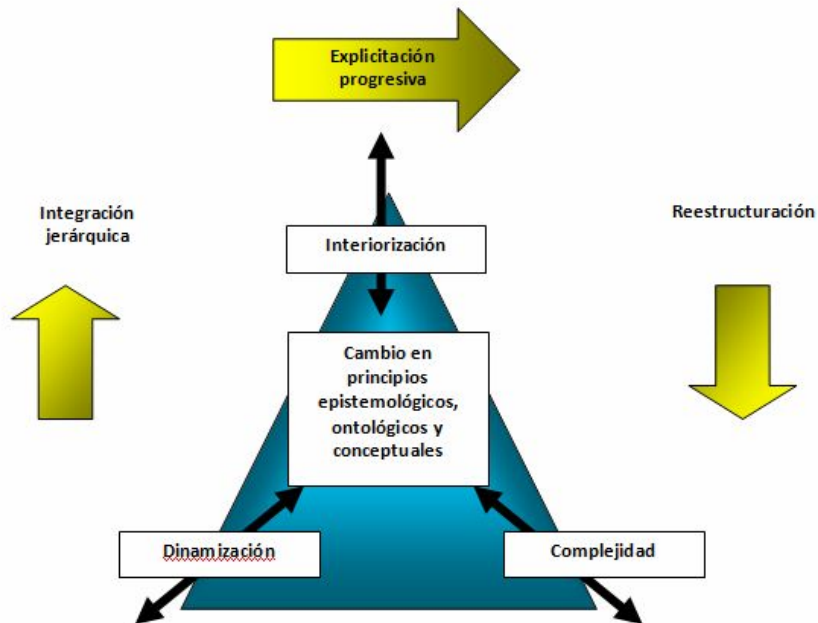
Hasta aquí, sin embargo, creemos que no es posible hablar de un verdadero *cambio conceptual o redescripción representacional* como postulan algunos de los autores mencionados por Rodríguez Moneo (1999); ésta realmente tendría lugar cuando la disonancia entre los mapas de la realidad formados en la mente del sujeto y las evidencias obtenidas del contacto con ésta sean imposibles de solucionar sin cambiar radicalmente nuestra forma de entender un dominio dado de conocimiento; en este sentido, se trataría más de un proceso que de un momento en el aprendizaje.

Según Pozo (2009), esta reestructuración cognitiva se llevaría a cabo por medio de, al menos, tres procesos relacionados:

- **La reestructuración teórica:** frente a las estructuras simplificadoras del conocimiento cotidiano, basadas en los mecanismos propios del aprendizaje implícito, el conocimiento complejo requiere disponer de unas estructuras más sofisticadas en las que integrar esas representaciones más primarias. En el caso de las teorías docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje, implicaría transitar desde concebir el aprendizaje como un estado (teoría directa) a representarlo como un proceso (teoría interpretativa) o como un sistema (teoría constructiva)
- Una **explicitación progresiva** “de los conocimientos previos, generalmente implícitos, diferenciándolos de las estructuras y los modelos utilizados por las teorías científicas. Ello implica no sólo una reflexión o explicitación de esas ideas implícitas, sino también el dominio de nuevos lenguajes y sistemas explícitos de representación que permitan redescubrir esos conocimientos en términos de sistemas conceptuales más potentes” (Pozo, 2009, p. 34)
- Una **integración jerárquica** que permita reconstruir y redescubrir los conocimientos cotidianos y situarlos en un nuevo y más potente esquema conceptual.

En la figura 1 se presenta de manera esquemática la relación propuesta por Scheuer y Pozo (2006) entre las principales dimensiones del cambio representacional, los principios fundamentales sobre los que operan y los principales procesos de cambio implicados.

Figura II.1: Relaciones entre los principales procesos y dimensiones del cambio representacional de los principios subyacentes a las teorías implícitas (Pozo & Scheuer, 2006, p. 399).



Según ambos autores, el paso de la teoría *directa* a la *interpretativa* implicaría una transformación en la dimensión de *interiorización* de la gestión del aprendizaje pues el sujeto pasaría de focalizarse en los cambios externos, a centrarse en los cambios representacionales, de carácter interno, no observables directamente; asimismo, dejaría de atribuir su aprendizaje a agentes exteriores para asumir la gestión de sus propios procesos cognitivos (*agencia interna*). Lo anterior implicaría un proceso de *explicitación progresiva* en el que “el aprendizaje comienza a concebirse no como la simple apropiación de saberes y conocimientos externos (ya sean declarativos, procedimentales o actitudinales), sino como un cambio de esos procesos mediadores que facilitan esa apropiación, lo que implica, a su vez, un cambio en la dimensión ontológica, ya que el aprendizaje se interpreta según procesos mediadores y no sólo según estados de conocimiento” (Scheuer & Pozo, 2006, p.399)

No obstante, esta interiorización no implica aún la transformación de los supuestos epistemológicos de carácter realista propios de las teorías *directa* e *interpretativa*. Ésta se conseguirá cuando, a través de los tres procesos ya descritos, el

aprendiz asuma que sus procesos y representaciones no son el medio para el acceso a un conocimiento “verdadero” sino que constituyen una auténtica modificación personal (adquisición de nuevas competencias) que lo convierten en un activo constructor de conocimientos.

A medida que se produce esta *interiorización* de la agencia de aprendizaje se producen también cambios en una dimensión de *dinamización* de los componentes que constituyen el modelo de aprendizaje, lo que implica una revisión de los *supuestos ontológicos* sobre los que se fundamentan sus teorías implícitas. Así, desde representarse el aprendizaje como una sucesión de *estados de conocimiento*, se transita a la idea de *procesos* relativamente lineales propios de las concepciones interpretativas; la auténtica reestructuración se produciría cuando el sujeto relaciona en un *sistema* dinámico resultados, procesos y condiciones de aprendizaje.

Todo lo anterior supondría una creciente *complejidad* de las teorías implícitas, al incorporar progresivamente nuevos elementos de análisis y redescubrir la idea inicial de *causalidad lineal* propia de las teorías directa e interpretativa, dentro de un modelo que reconoce la *interacción* de sistemas complejos característico de la concepción constructiva.

Ahora bien, aun cuando la redesccripción representacional demanda procesos de explicitación, es imposible sostener que una concepción constructiva del aprendizaje y la enseñanza requiera en forma permanente de la atención consciente. Como hemos dicho en el capítulo anterior, dada la limitación de nuestro sistema cognitivo es preciso que esta nueva forma de representación llegue a *encarnarse* en el individuo, de manera tal que consiga activarse automáticamente en los distintos escenarios docentes por los que el profesor transita a lo largo de su labor profesional. El desafío para todos quienes nos dedicamos a la formación docente será buscar los mecanismos necesarios para que esta asimilación llegue realmente a producirse. No obstante, este nuevo tipo de automatización es diferente a la que se produce en los aprendizajes asociativos de naturaleza implícita, pues lo que antes constituía un problema- es decir una situación novedosa a la que no se le puede aplicar una solución prefijada – ahora puede ser resuelta desempaquetando la solución automatizada y

tomando una decisión estratégica respecto a cómo aplicarla, ya que ha sido comprendida por el sujeto.

Junto a los procesos de carácter cognitivo que hemos descrito habría que considerar también factores motivacionales que actuarían como mediadores del cambio; entre ellos, Rodríguez Moneo (1999), al revisar los **modelos calientes** señala las creencias motivacionales del sujeto acerca del conocimiento previo y acerca del conocimiento que debe ser aprendido, sus creencias de eficacia y control, y los valores y la orientación hacia la meta. En el cuadro 2 se presenta la relación entre los factores contextuales de clase, los factores motivacionales y cognitivos y las condiciones requeridas para el cambio conceptual que Pintrich, Marx y Boyle (1993) han llegado a establecer.

Cuadro II.2: Factores contextuales, motivacionales y cognitivos relacionados con el proceso de cambio contextual (Rodríguez Moneo, 1999, p.100, tomado de Pintrich, Marx y Boyle, 1993).

Factores contextuales de clase	Factores motivacionales	Factores cognitivos	Condiciones para el cambio conceptual
<i>Estructuras de tarea</i>	Metas de aprendizaje	Atención selectiva	Insatisfacción
<ul style="list-style-type: none"> • Auténtica • Desafiante 			
<i>Estructuras de autoridad</i>	Creencias epistémicas	Activación del conocimiento previo	Inteligibilidad
<ul style="list-style-type: none"> • Elección óptima • Reto óptimo 			
<i>Estructuras de evaluación</i>	Interés personal	Procesamiento más profundo	Plausibilidad
<ul style="list-style-type: none"> • Basadas en la mejora • Errores como positivos 		<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración • Organización 	
<i>Gestión de la clase</i>	Valor de utilidad	Encontrar y resolver problemas	Utilidad
<ul style="list-style-type: none"> • Uso del tiempo • Normas para implicar 			
<i>Modelo de profesor</i>	Importancia autoeficacia	Evaluación y control metacognitivo	
<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento científico • Disposiciones científicas 			
<i>Andamiaje del profesor</i>	Creencias de control	Control volitivo y regulación	
<ul style="list-style-type: none"> • Cognición • Motivación 			

De acuerdo a Rodríguez Moneo (1999), las metas pueden ser consideradas como la representación mental que el aprendiz se forma acerca de sus propósitos u objetivos, de lo que desea conseguir o evitar; de este modo, se transforman en el desencadenante y guía de la conducta motivada por cuanto producen el resto de los elementos que conducirán la acción y que forman parte del proceso motivacional. Desde esta perspectiva, podemos distinguir sujetos orientados hacia el **aprendizaje** (centrados en mejorar su propia capacidad personal) o hacia la **ejecución** (motivados por la búsqueda de juicios positivos y por el miedo al fracaso). Como es de esperarse, el tipo de orientación que se asuma incidirá en los factores y procesos cognitivos que se activan en el cambio conceptual; en consecuencia, cualquier intento de intervenir en esta dirección deberá procurar ayudar a los profesores a orientarse –antes que todo- a su propio aprendizaje.

Hasta ahora hemos hablado en términos generales de los procesos, dimensiones y principios involucrados en la redesccripción representacional, abordando de manera muy somera cuáles podrían ser los mecanismos que contribuyan a su activación. Desde nuestra perspectiva, la síntesis realizada por Rodríguez Moneo (1999) nos permite vislumbrar con bastante claridad formas más específicas de promover la *explicitación progresiva*, *integración jerárquica* y *reestructuración teórica* a las que ya hemos hecho referencia; estos mecanismos describen de manera más concreta algunos de los recursos que podrían emplearse en la formación de profesores.

II.1. Redesccripción representacional a través del conflicto

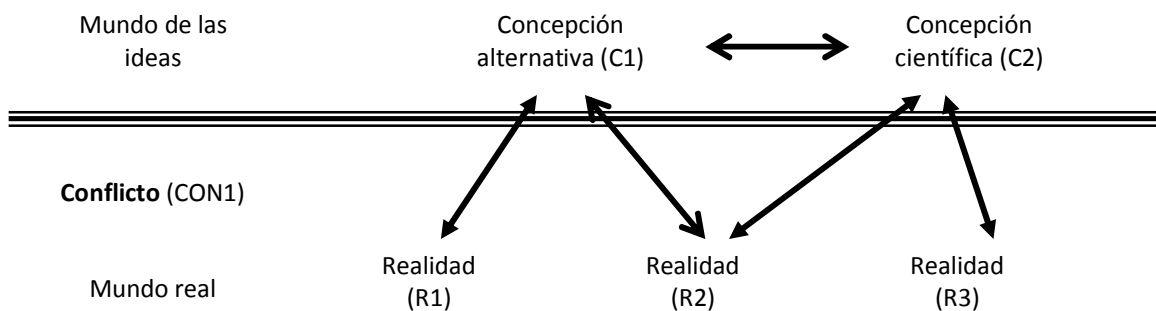
Quizás el mecanismo del **conflicto** entre las teorías implícitas de los aprendices y el conocimiento científico que se desea que aprendan es uno de los más empleados para intentar favorecer la redesccripción representacional, aunque su sola presencia no implica necesariamente la generación de los procesos de reestructuración cognitiva a los que ya hemos aludido (Duit, Treagust y Widodo, 2008). Como sabemos, en su afán controlar la realidad, los sujetos suelen esforzarse por acomodar los datos anómalos a

sus propios esquemas mentales antes de poner en marcha procesos de reorganización; la demanda cognitiva que esto implica suele ser demasiado alta y los resultados no siempre satisfactorios.

El modelo de Hashweh (1986) distingue entre **conflictos empíricos** (entre las ideas y la realidad) y **conflictos teóricos** (disonancia entre ideas) los que –al parecer– deberían producirse en forma combinada para generar el cambio conceptual. Según se ilustra en el cuadro 3, el aprendiz sostiene una teoría alternativa (C1) que le permite explicar una parte de la realidad (R1) y no otra (R2); cuando esto sucede estaríamos en presencia de un *conflicto empírico* (los datos demuestran cuestionan la idea que se tiene del asunto en cuestión). Dicho conflicto podría resolverse con la adopción de una concepción científica (C2) que no sólo explicase R1 y R2 sino que diera cuenta también de otros eventos más o menos similares.

No obstante, la incorporación de la teoría científica entraría en contradicciones con la concepción alternativa original, dando origen a un *conflicto teórico* que, de ser solucionado, contribuiría a la integración jerárquica a la que hemos hecho referencia en el apartado anterior.

Figura II.2: Conflictos producidos en el cambio conceptual (Rodríguez Moneo, 1999, p.113, tomado de Hashweh, 1986).



La clave de todo este proceso se encuentra, evidentemente, en la forma en que sean solucionadas estas situaciones conflictivas pues, como ya hemos dicho, no es extraño que los aprendices ignoren las anomalías, acomoden los datos extraños a sus esquemas previos o –lo que sería peor– reorganicen su mapa mental en forma aún más

insuficiente. Chinn y Brewer (1993) señalan que, en el intento por llevar a cabo esta organización, los aprendices deben tomar tres tipos de decisiones:

- Decidir si los datos anómalos son creíbles, y si los aceptan o no.
- Decidir si los datos pueden ser explicados y, en caso afirmativo, cómo se van a explicar
- Determinar si los datos cambiarán la teoría inicial que poseen y, si es así, en qué consistirá este cambio

La forma en que se responda a cada una de estas cuestiones condicionará los diferentes tipos de respuesta del sujeto ante el conflicto.

Cuadro II.3: Características de cada una de las siete respuestas ante los datos anómalos (Rodríguez Moneo, 1999, p. 116, tomado de Chinn y Brewer, 1993).

Tipo de respuesta	Características de la respuesta		
	<i>¿Acepta el individuo los datos?</i>	<i>¿Explica el individuo los datos?</i>	<i>¿Cambia el individuo las teorías?</i>
Ignorar	No	No	No
Rechazar	No	Sí	No
Excluir	Sí o Quizá	No	No
Dejar en suspenso	Sí	No aún	No
Reinterpretar	Sí	Sí	No
Cambio periférico	Sí	Sí	Si, parcialmente
Cambio teórico	Sí	Sí	Sí

De acuerdo a Chinn y Brewer (1993), sería preciso atender a una serie de **factores** determinantes de las respuestas de los sujetos a fin de estimular una respuesta positiva a las interrogantes presentadas en el cuadro 4.

- **Conocimientos previos de los aprendices:** mientras más establecidas se encuentren las creencias de los aprendices –porque son apoyadas por una gran cantidad de evidencias, permiten explicar un amplio rango de situaciones o se aplican de manera reiterada- más improbable se hace el

cambio conceptual. En este sentido, podemos pensar que la larga experiencia docente acumulada en aula puede ser un obstáculo importante para lograr la transformación de las representaciones implícitas de los profesores, es decir, es probable que quienes mantengan teorías directas o interpretativas y que, además, tengan una vasta experiencia, serán más resistentes a la reestructuración que aquellos que recién inician su labor profesional.

- **Particularidades de los datos anómalos:** los datos anómalos deben ser **creíbles**, pues mientras más lo son, disminuye la probabilidad de rechazarlos; del mismo modo, deben ser lo suficientemente claros y abundantes para evitar ambigüedades que conduzcan a una reinterpretación errónea de los mismos. Lo anterior nos plantea el enorme desafío de mostrar de manera efectiva que los modelos clásicos de docencia, centrados en la entrega y reproducción de información son insuficientes para lograr aprendizajes de calidad en los estudiantes; lamentablemente, algunas mediciones externas centradas casi exclusivamente en este tipo de resultados conspira contra este empeño.
- **Características de la nueva teoría:** Se requiere de una teoría bien estructurada, que resulte plausible, coherente y comprensible para los estudiantes. ¿Cuándo estamos frente a una teoría de calidad? A) es adecuada o consistente con los datos conocidos en el dominio al que pertenece; B) explica un amplio rango de datos; C) es interna y externamente consistente; D) es simple, de forma tal que proporciona orden entre fenómenos aislados y E) es fructífera, en cuanto puede generar nuevos resultados de investigación. Sin duda el constructivismo (en sus diferentes vertientes) se apoya en sólidas básicas teóricas y empíricas, sin embargo, no sabemos en qué medida el conocimiento psicológico ha estado suficientemente presente en la formación del profesorado;

posiblemente se trate de un reto que deban asumir las instituciones dedicadas a esta labor.

- **Estrategias de procesamiento de los sujetos:** es más probable que se produzca el cambio conceptual cuando el aprendiz utiliza estrategias de procesamiento profundo.
- **Motivación:** De acuerdo a Rodríguez Moneo (1999) la construcción y uso de las concepciones tiene tres elementos decisivos para la motivación de los aprendices por mantener las teorías que han construido de manera implícita: a) responde a la necesidad de establecer cierto orden y coherencia en el mundo; b) otorga al sujeto cierta percepción de autodeterminación, de que las explicaciones que posee y que aplica se deben a sí mismo; c) despierta la sensación de autocompetencia, al percibir que a través de ellas es posible interactuar de manera eficaz con el entorno. Promover la redescrición representacional, en consecuencia, implicará una serie de componentes afectivos que deberemos considerar para evitar las resistencias iniciales que inevitablemente se presentarán en los docentes.

Como podemos apreciar, la sola generación de conflicto entre lo que los profesores ya saben y el conocimiento científico de corte constructivista no es suficiente para estimular los procesos de redescrición representacional que hemos descrito; será indispensable que la formación docente procure dar cuenta de los diversos factores que hemos señalado en un programa de instrucción coherente que no sólo favorezca el desequilibrio cognitivo sino que entregue las herramientas para construir una estructura conceptual más compleja que resignifique sus teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje.

II.2. Redescripción representacional a través de la analogía.

El uso de analogía consiste en “recurrir a un concepto familiar – al que se llama *análogo o fuente*- a partir del cual puede explicarse un concepto desconocido al que se llama *diana*. Ambos conceptos comparten algunas características comunes desde las cuales es posible establecer una proyección entre ellos, de forma que se reconocen las características del concepto diana sobre la base de los rasos del análogo” (Rodríguez Moneo, 1999, p.120)

Este mecanismo pareciera ser especialmente útil para apoyar el proceso de *reestructuración teórica*, cuando se trata de hacer inteligible la concepción científica que se desea que los aprendices “encarnen” y presentaría una serie de ventajas para su incorporación al trabajo formativo; entre ellas, se menciona su utilidad para la definición de conocimientos complejos, la posibilidad que otorga de visualizar conceptos abstractos y la transferencia de conocimientos de un dominio a otro que posibilita. (Rodríguez Moneo, 1999) Sin embargo, encierra ciertos inconvenientes a los cuales se debe prestar atención, especialmente el peligro de considerar como análogos atributos que no son compartidos por el concepto *análogo* y el concepto *diana*.

II.3. Metacognición.

Según Rodríguez Moneo (1999), un aspecto central para la promoción del cambio conceptual es conseguir que los aprendices tengan conciencia de cuáles son sus teorías implícitas en el dominio específico de conocimiento en el que estén trabajando,”es decir, que piensen **EN** la teoría y no sólo **CON** la teoría. Si un sujeto no es consciente de su teoría, no puede evaluar la evidencia que la soporta ni concebir su falsedad y la existencia de teorías alternativas” (p.128). Lo propuesto por esta autora correspondería al proceso de *explicitación progresiva* al que ya nos hemos referido; en definitiva, éste no será posible si el sujeto no es capaz de pensar sobre sus propios mapas de realidad y tomar conciencia de cómo éstos condicionan su práctica en aula. En este sentido, el uso de dispositivos tecnológicos que permitan tomar distancia de la

propia acción –como puede ser el uso de filmaciones de clases- puede ser un medio excelente para lograr la ansiada autoconciencia; una estructura de análisis de la práctica como la que hemos diseñado en esta investigación podría, en esta misma línea, constituir un “andamio cognitivo” que permita al profesor ir más allá de las restricciones que sus teorías implícitas le imponen.

Desde nuestra óptica, este mecanismo por sí solo no es capaz de promover la reestructuración cognitiva, sino que debe actuar de manera combinada con los dos anteriores, generando un escenario de actividad rico en condiciones que estimulen la revisión de las propias concepciones alternativas y su posterior redesccripción.

II.4. Promover la redesccripción representacional.

Ahora bien, transformar las teorías implícitas de los docentes respecto a la enseñanza y el aprendizaje –como hemos dicho a la hora de hablar en términos generales de la redesccripción representacional- no es un asunto de todo o nada, que se lleve a cabo en un instante específico, sino un proceso largo y costoso que –sin duda- deberá estar inserto en modelos más amplios de formación docente; como señalábamos en el capítulo anterior, lamentablemente en la actualidad no es posible contar con datos concluyentes que nos permitan apoyar la efectividad de las intervenciones destinadas explícitamente en esta dirección. Por ello, sólo estamos en condiciones de mencionar algunos criterios que –desde el marco teórico que hemos venido desarrollando- deberían tenerse en cuenta al momento de emprender una tarea de esta naturaleza; Martín y Cervi (2006), proponen algunos de ellos:

- a. Dado el carácter **socio-cultural** de las representaciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza.*

Sabemos que las concepciones sobre el aprendizaje cambian en la medida en que el sujeto toma conciencia de la importancia de sus propios procesos de construcción de conocimiento; por ello, el cambio viene favorecido en la medida en

que los otros nos ayudan a explicitar nuestras propias teorías y a cuestionarlas, y nos ofrecen otras posibles maneras de representarnos la misma realidad. A partir de este supuesto, creemos que un programa de formación docente deberá enfatizar el trabajo colaborativo y la discusión en pequeños grupos, en las que los participantes puedan explicitar sus ideas previas y contrastarlas con los aportes de los demás. En este mismo sentido, se propone en reiteradas ocasiones la reflexión sobre la acción, impulsando a la toma de conciencia de aquellas ideas iniciales que se han visto desajustadas en la interacción social.

No obstante, la presencia de otros no asegura una reflexión que promueva la redescipción de las propias concepciones; para ello, se necesita de personas que aporten perspectivas de análisis diferentes, que cuestionen y enriquezcan lo que el profesor piensa y hace. El **experto** adquiere, desde esta perspectiva, un rol fundamental, al aportar desde un conocimiento especializado en el tema, diferentes ópticas de análisis y proporcionar retroalimentación continua al trabajo de cada docente.

Por otro lado, esta dimensión socio-cultural se ve reflejada en el uso de una serie de “herramientas culturales” que ayudan a la explicitación porque facilitan la toma de conciencia; el uso de videos o de diarios de aprendizaje, por ejemplo, apuntan en esta dirección.

*b. Dado el carácter **situado** de la cognición.*

La generalización de los aprendizajes no es automática, es decir, lo que se aprende en un contexto tiende a quedar encapsulado en él si no se hace un esfuerzo intencionado por transferirlo a otros escenarios. Por ello, un programa de formación de profesorado deberá contemplar diferentes niveles de intervención en el contexto cotidiano de práctica pedagógica que será acompañado y retroalimentado por los pares y por los expertos que coordinen la experiencia; en otras palabras, pretender redescibir las representaciones docentes no es un asunto que se juegue exclusivamente a nivel teórico, sino que debe pasar –necesariamente- por el aula.

c. *Dada la naturaleza **encarnada** de las teorías implícitas.*

Las representaciones implícitas suelen constituir respuestas muy eficaces a los diferentes problemas que enfrentamos en la vida diaria. Por ello, resulta muy difícil cuestionar su validez ya que introducen una dosis de incertidumbre que no todas las personas son capaces de soportar sin desestabilizarse. Desde este punto de vista, debemos aceptar que es muy factible encontrar **resistencias emocionales** a las diferentes propuestas de cambio, aun cuando se declare una aceptación de las mismas a nivel cognitivo, especialmente al momento de comenzar el análisis de la propia actuación en la sala de clases.

Además de crear un clima de aceptación y apoyo incondicional por parte del experto, es necesario promover un **acercamiento progresivo al aula**, desde análisis más externos en los que se evalúa el desempeño de otros profesores hasta la revisión de la propia intervención pedagógica hecha por los pares y por el asesor correspondiente. En medio de ambos extremos, la autoevaluación y la búsqueda autónoma de alternativas de acción.

d. *Dado el carácter recursivo de la relación **teoría – práctica**.*

Normalmente los programas de formación docente consideran el aula como un mero espacio de aplicación del conocimiento teórico. Desde nuestra perspectiva teórica, debe darse una relación de *recursividad* entre ambas dimensiones: desde la teoría a la práctica y desde la práctica a la teoría. En muchas ocasiones se hará necesario partir desde el análisis de la práctica, la cual se verá enriquecida por la teoría para luego volver al aula con una mirada diferente, lo que finalmente permitirá adquirir una comprensión nueva y más profunda del conocimiento teórico; en otras, el camino se iniciará a la inversa.

Esperamos que el esquema de análisis de la práctica docente que hemos pretendido elaborar, aplicar y contrastar en este trabajo pueda ser una herramienta útil para derivar procedimientos que promuevan aquellos procesos que favorecen la *redescripción representacional*, cuya naturaleza ha sido el objeto de este capítulo.

Capítulo III

MODELOS DE ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE

En los capítulos anteriores hemos postulado la validez del análisis de la práctica docente en aula como medio para acceder a las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantienen los profesores y promover, desde un análisis reflexivo de esta misma práctica, procesos de **redescripción representacional** que les permitan integrar sus representaciones intuitivas en marcos teóricos más potentes no sólo para interpretar los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar sino también para modificarlos y cualificarlos.

En este capítulo, revisaremos algunos modelos de análisis de la práctica que han servido como punto de referencia para construir nuestro propio esquema interpretativo de la acción docente en aula; aunque no todos comparten nuestro marco teórico, nos entregan importantes orientaciones respecto a cómo acercarse a una realidad tan compleja y dinámica como es la sala de clases.

III.1. ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN AULA.

El análisis de la interacción entre profesores y alumnos en la sala de clases ha ido experimentando un decidido cambio de orientación en los últimos decenios (Coll y Sánchez, 2008; Coll y Solé, 2001), transitando desde el interés por identificar las *características de la personalidad* de los docentes “eficaces” o los métodos de enseñanza efectivos -en el marco del denominado enfoque *proceso – producto* (Brophy y Good, 1986; Rosenshine y Stevens, 1986) - hacia una preocupación cada vez mayor por el estudio del aprendizaje que surge de la enseñanza y/o de la enseñanza que promueve el aprendizaje. De este modo, se ha ido imponiendo paulatinamente “la noción de aula como contexto o sistema conformado por un conjunto de elementos –los alumnos, los profesores, los contenidos, las actividades de enseñanza,

los materiales de que se dispone, las prácticas e instrumentos de evaluación, etc.- que se relacionan e interactúan entre sí, originando complejos intercambios y transacciones responsables del aprendizaje, objetivo último que se persigue” (Coll y Solé, 2001, p.361).

Este cambio de enfoque se ha producido, según Coll y Sánchez (2008), gracias a una serie de factores que han supuesto una cierta ruptura respecto a algunos de los principios básicos que habían presidido tradicionalmente los estudios sobre la interacción educativa. El primero de ellos se asocia con una nueva forma de concebir la relación entre el conocimiento psicológico y la educación (Coll, 2001a), marcada durante largo tiempo por la idea de que la práctica pedagógica constituía un espacio en el cual aplicar de manera unidireccional los conocimientos teóricos derivados de los estudios empíricos; las dificultades operativas para hacer realidad este propósito y nuevas perspectivas teóricas ligadas a los enfoques **socioculturales y situados de la cognición** (Brown, Collins y Duguid, 1989), que subrayan la idea que la construcción del conocimiento es indisoluble del contexto en el que se adquiere y se utiliza, han contribuido a que la práctica educativa pueda ser considerada en nuestros días como una valiosa fuente de conocimientos para comprender cómo se produce la interacción entre los procesos de aprendizaje y los de enseñanza, y para generar conocimiento teórico sobre ella.

El segundo factor al que aluden Coll y Sánchez (2008) se asocia precisamente con la evolución que ha tenido el concepto de **contexto** y la importancia creciente que se le ha otorgado a la sala de clases; según ambos autores “el cambio importante se produce (...) en el tránsito desde una toma en consideración del *contexto del aula* –es decir, de una serie de variables, físicas o mentales, susceptibles de tener una incidencia sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje– a una visión del *aula como contexto de enseñanza y aprendizaje* –es decir, como un **contexto que construyen los participantes, profesores y alumnos**, mediante las actividades que en ella llevan a cabo.” (Coll y Sánchez, 2008, p.21)

Ahora bien, el análisis de las prácticas pedagógicas comporta una serie de desafíos teóricos y metodológicos que es preciso tener en cuenta al momento de

diseñar un estudio de la naturaleza del nuestro y, especialmente, a la hora de interpretar los resultados que de él se obtengan. En primer término, se debe tener conciencia que éstas no constituyen “fenómenos autónomos que puedan estudiarse y comprenderse de forma plena al margen de los contextos socio-institucionales en los que tienen lugar. Para intentar comprender qué y cómo aprenden los alumnos y qué y cómo enseñan los profesores es necesario sin duda estudiar qué hacen y dicen unos y otros mientras abordan los contenidos de aprendizaje en el aula, pero en la interpretación de los resultados de este estudio deben tenerse en cuenta muchos otros factores, procesos y decisiones que se sitúan más allá de las paredes del aula pero que pueden ser decisivos para comprender lo que en ella sucede.” (Coll y Sánchez, 2008, p.22)

Por otra parte, y dada la complejidad de la vida del aula a la que hemos hecho mención en reiteradas oportunidades (Doyle, 1986), cualquier intento de aproximación al estudio de las prácticas pedagógicas implicará necesariamente escoger los elementos y procesos que se consideran relevantes para el análisis; de acuerdo a Coll y Sánchez (2008, p.22), esta selección “dependerá de muchos factores, entre los que cabe destacar el programa de investigación en el que se inscriba el estudio de las prácticas educativas, los objetivos concretos que se persigan con dicho estudio y, muy especialmente, el enfoque teórico que se adopte respecto al aprendizaje, la enseñanza y los procesos de enseñanza y aprendizaje.”

Desde el punto de vista metodológico, cada vez son más frecuentes los estudios que utilizan enfoques cualitativos de corte observacional, entendiendo que la información que se consigue de esta forma “es más relevante y más válida que la que la que se puede obtener mediante técnicas más analíticas que toman registros del comportamiento de alumnos y profesores en situaciones diseñadas o planificadas de antemano, o aún mediante otras técnicas de carácter igualmente cualitativo basadas en el uso de entrevistas, cuestionarios o auto-informes.” (Coll y Sánchez, 2008, p.23) Esta opción, sin embargo, trae consigo algunas limitaciones, como por ejemplo, las enormes diferencias existentes en la forma de acometer el análisis de la práctica empleadas por los diferentes equipos de investigación (Sánchez y Rosales, 2005) que

dificultan la construcción de esquemas compartidos de interpretación y la generación de conclusiones que trasciendan los alcances de cada estudio en particular. Ciertamente, se trata de un tema bastante debatible, del cual intentaremos hacernos cargo en la parte final de este trabajo.

III.2. EL EJERCICIO DE LA INFLUENCIA EDUCATIVA Y EL ANÁLISIS DE LA ENSEÑANZA: MODELO DE ANÁLISIS DE CÉSAR COLL Y COLABORADORES.

El primer modelo de análisis de la práctica educativa en aula al que haremos referencia en este capítulo es el propuesto por el equipo de investigación encabezado por César Coll y sus colaboradores del Grupo de Investigación en Interacción e Influencia Educativa (Grintie) del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona, España (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001; Coll, Onrubia y Mauri, 2008).

Con más de veinte años de trabajo, este equipo se interesa en comprender los procesos de **influencia educativa**, es decir, la forma en que los profesores son capaces de brindar una ayuda ajustada a los aprendices para que éstos puedan construir significados ricos y profundos en una determinada parcela del conocimiento. Este interés deriva, por un lado, de la centralidad de dichos procesos en el marco teórico que orienta su programa de investigación; por otra parte, tiene una finalidad eminentemente práctica, pues se considera indispensable comprenderlos en profundidad para ofrecer criterios de acción docente que sean realmente un instrumento de transformación de la práctica.

Tal como señalan Coll, Onrubia y Mauri (2008, p.33) la tesis central de este enfoque es que “los mecanismos de influencia educativa actúan en el ámbito de la actividad conjunta que aprendices y agentes educativos despliegan en torno a los contenidos y tareas de aprendizaje, y lo hacen a través de las formas de organización que adopta esta actividad y de los recursos semióticos presentes en el habla de los participantes. Desde el punto de vista metodológico, se adopta una estrategia observacional de estudio de casos y se propone un modelo de análisis formado por

diversas unidades y niveles. Los resultados aportan evidencia de la presencia de dos grandes mecanismos de influencia educativa –el progresivo traspaso del control sobre el aprendizaje del profesor a los alumnos, y la construcción de sistemas de significados compartidos entre ellos–, e identifican diferentes factores y elementos implicados en su concreción: la contribución de alumnos y profesor al despliegue de ambos mecanismos, los procesos de seguimiento y evaluación que realiza el profesor, el papel de las TIC como instrumentos psicológicos mediadores de la actividad conjunta, o la definición del contexto situacional e institucional de la actividad.”

Los referentes teóricos de este modelo se encuentran en la denominada **concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar** (Coll, 2001a), ampliamente descrita en las numerosas obras publicadas por los miembros de Grintie (por ejemplo, Colomina, Onrubia & Rochera, 2001; Mauri, 2004; Miras, 2004; Onrubia, 2004; Solé y Coll, 2004) y sintetizados en Coll, Onrubia y Mauri (2008). Tal como señala el propio Coll (Coll, 2001a), esta concepción podría ser considerada como parte de las corrientes constructivistas de orientación sociocultural, que intentan incorporar planteamientos socioculturales y lingüísticos al denominado constructivismo cognitivo. De esta forma, “sitúa en la actividad mental constructiva de los alumnos, y por lo tanto en la dinámica interna de los procesos de construcción del conocimiento, la clave del aprendizaje escolar. Los alumnos son los agentes y los responsables últimos de la construcción de significados sobre los contenidos escolares que constituye la esencia del aprendizaje escolar. Sin embargo, este proceso de construcción, de naturaleza individual, es inseparable de la actividad que despliegan conjuntamente profesores y alumnos en el aula mientras acometen las tareas escolares o se aproximan al estudio de los contenidos escolares. En otros términos, la construcción individual del conocimiento está inserta en, y es inseparable de, la construcción colectiva que llevan a cabo profesores y alumnos en ese entorno específico, culturalmente organizado, que es el aula.” (Coll, 2001 a, p.164)

Este marco teórico les ha llevado a tomar una serie de opciones de tipo metodológico (Coll, Onrubia y Mauri, 2008, p. 41 – 42); las principales de ellas son:

- “Estudiar los procesos de influencia educativa en situaciones naturales, sin intervención de los investigadores. El objetivo es identificar y caracterizar cómo se

producen, cuándo se producen, los procesos y mecanismos de influencia que son objeto de interés y los diferentes dispositivos en que pueden concretarse.

- Estudiar procesos completos de enseñanza y aprendizaje en toda su dimensión temporal. Esta opción, que surge del carácter de proceso de los mecanismos de influencia educativa y de la necesidad de tener en cuenta la evolución en el tiempo de las actuaciones de los participantes, se concreta en la decisión de adoptar la Secuencia Didáctica (SD), o la Secuencia de Actividad Conjunta (SAC), como unidad básica de registro, análisis e interpretación.
- Adoptar una aproximación basada en analizar y comprender en profundidad un número relativamente pequeño de casos en cada investigación particular.
- Asegurar que, en su conjunto, mediante las investigaciones realizadas, se lleva a cabo un «muestreo» amplio de situaciones en lo que respecta a las variables relevantes teóricamente. Así, las situaciones estudiadas en distintas investigaciones específicas varían en aspectos como nivel educativo/edad de los participantes, contenido que es objeto de enseñanza y aprendizaje, conocimientos previos de los alumnos con respecto al contenido, contexto situacional de la actividad o agentes educativos implicados.”

En el cuadro III.1 se presenta una síntesis de los principales estudios llevados a cabo desde este modelo; la mayoría de ellos comparte algunas decisiones básicas respecto a los procedimientos utilizados para la recopilación de información (Coll, Onrubia y Mauri, 2008, p.44)

- Establecer procedimientos e instrumentos de recogida de datos para los diversos momentos de las SD/SAC: la planificación de las mismas (si existe), su desarrollo completo y su evaluación o valoración (si se produce).
- Realizar una evaluación diagnóstica inicial de los conocimientos de los aprendices sobre los contenidos objeto de la actividad conjunta antes del inicio de la SD/SAC, y una evaluación final de esos mismos conocimientos al término de la SD/SAC, de manera que se pueda disponer de informaciones sobre los aprendizajes que los alumnos han realizado realmente.
- Registrar en vídeo el desarrollo completo de las diversas sesiones de actividad conjunta, complementarlo con un registro narrativo adicional y, eventualmente, con otras informaciones necesarias o útiles para una mejor comprensión de la actividad, por ejemplo, los materiales empleados o producidos por los participantes a lo largo de la actividad conjunta o las entrevistas previas y posteriores a cada sesión observada.

Cuadro III.1: Algunas situaciones de observación analizadas en el ámbito principal de estudio de la línea de investigación de Coll y colaboradores (Coll, Onrubia y Mauri, 2008, p.43)

AUTOR/AÑO DE FINALIZACIÓN DEL ESTUDIO.	Contexto situacional de la actividad.	Agentes educativos.	Nivel educativo/ Edad de los aprendices.	Contenido de Enseñanza y Aprendizaje.	Número de SD/SAC. Sesiones de la(s) SD/SAC.
Onrubia (1992)	Aula.	Profesor.	Alumnos universitarios.	Uso de un programa de tratamiento de textos.	Dos SD. Cuatro sesiones de dos horas cada una.
Mauri y Gómez (1994/1999)	Aula.	Profesor.	Primer ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria.	Geografía, Historia y Ciencias Sociales.	Cuatro SD. Diez sesiones cada una de 50 minutos.
Colomina (1996)	Interacción madre/hija en situación de juego.	Madre.	5 – 6 años.	El mundo social ficticio de los gnomos.	Seis sesiones de entre 20 y 25 minutos cada una.
Rochera (1997)	Aula.	Profesor.	Parvulario.	Los primeros números de la serie natural.	Tres SD. Tres sesiones de entre 13 y 36 minutos cada una.
Mesa (1997)	Recreación dirigida.	Recreador.	Adultos mayores (de 52 a 77 años).	Preparación de una comparsa para la participación en una fiesta popular.	Doce sesiones de entre 10 y 80 minutos cada una.
Mayordomo (2003)	Apoyo logopédico individualizado previo y posterior al trabajo en el aula ordinaria.	Logopeda.	6º curso de Educación Primaria.	El hombre primitivo.	Cuatro sesiones de unos 30 minutos cada una.
García Olalla (2003)	Interacción padre/hija en situación de juego.	Padre.	6; 3 años.	“Jugar a médicos”.	Seis sesiones de entre 20 y 30 minutos cada una.
Galindo (2005)	Aula.	Profesor.	3er curso de Educación Secundaria Obligatoria.	Habilidades de pensamiento crítico en el ámbito del área de Geografía, Historia y Ciencias y Sociales.	Tres SD. Siete sesiones de 45 minutos cada una.
Segués (2006)	Interacción entre iguales (dos niñas) en situación de juego.	Observador participante/ iguales.	7; 6 años.	El mundo social ficticio de los gnomos.	Cuatro sesiones de entre 20 y 45 minutos de juego cada una.

En términos generales, las diversas investigaciones citadas en el cuadro III.1 comparten una secuencia que se inicia con una entrevista previa al profesor o agente educativo destinada a delimitar las situaciones de observación e indagar acerca de lo que éste pretende conseguir en la respectiva Secuencia Didáctica o SAC. Posteriormente, se procede a la evaluación de los conocimientos previos de los aprendices sobre el contenido de la respectiva SD/SAC, tras lo cual se registra en vídeo cada una de las sesiones contempladas inicialmente, información que es complementada con un registro narrativo de las mismas, con el material empleado o elaborado en ellas y con entrevistas a los participantes según sea el caso. Finalmente, este proceso culmina con una entrevista al docente (o agente educativo) en la que se comenta el desarrollo de la SD/SAC y se valora en qué medida ésta ha respondido a sus intenciones previas, y con una nueva evaluación de los aprendizajes de los estudiantes o aprendices.

Los datos obtenidos son analizados en dos grandes niveles, íntimamente interrelacionados entre sí; el primero de ellos se centra en la forma en la cual se estructura la **interactividad** y su propósito es identificar “las formas de organización de la actividad conjunta desarrolladas por los participantes a lo largo de la SD/SAC, los patrones de actuación que definen dichas formas y la evolución de unas y otros. La unidad básica de este nivel de análisis es el «segmento de interactividad», definido como un fragmento de actividad conjunta que presenta una determinada estructura de participación y que mantiene una unidad temática” (Coll, Onrubia y Mauri, 2008, p. 46). El segundo nivel se centra fundamentalmente en la **construcción de significados** que los participantes elaboran en este proceso de actividad conjunta; la unidad básica de análisis en este caso es el **mensaje** “definido como la expresión mínima, enunciada por alguno de los participantes, con significado en el contexto” (Coll, Onrubia y Mauri, 2008, p. 46).

Según los autores, “los resultados del primer nivel ofrecen informaciones relevantes sobre el ejercicio de los procesos de influencia educativa, al tiempo que proporcionan tanto el contexto, como el marco de interpretación en los que situar y dar sentido a los resultados del segundo nivel. A su vez, los resultados del segundo

nivel aportan, junto con las informaciones sobre los procesos de influencia educativa que ofrecen en sí mismos, nuevos elementos explicativos sobre el funcionamiento de las formas de organización de la actividad conjunta identificadas en el primer nivel” (Coll, Onrubia y Mauri, 2008, p. 46). El procedimiento específico de análisis de datos es descrito en términos generales en Coll, Onrubia y Mauri (2008) y en forma específica en cada uno de los estudios citados en el cuadro III.1.

Comentar la amplia gama de conclusiones obtenidas a partir de los estudios que han aplicado este modelo de análisis excede con creces el propósito de esta revisión. No obstante lo señalado por Coll, Onrubia y Mauri (2008, p.49) constituye una excelente síntesis de las evidencias acumuladas en estos años de trabajo investigador:

“El conjunto de trabajos realizados en el marco de esta línea de investigación ha permitido, globalmente, acumular una amplia evidencia empírica confirmatoria de los principales conceptos, hipótesis e ideas ligados a los procesos de influencia educativa. En particular, han confirmado el ámbito de la interactividad como un espacio pertinente para la búsqueda de dispositivos y procesos que concretan el ejercicio de la influencia educativa, han mostrado la diversidad de niveles desde los cuales puede ejercerse dicha influencia, y han permitido caracterizar con cierto detalle los mecanismos de traspaso –del profesor a los alumnos del control– y la responsabilidad en el aprendizaje, y de construcción progresiva de sistemas de significados entre profesor y alumnos.”

Cuadro III.2: Unidades propuestas en el modelo de análisis de Coll y colaboradores (Coll, Onrubia y Mauri, 2008, p.46 – 47).

Unidades de análisis básicas o de primer orden

Secuencia Didáctica (SD). Es el proceso completo de enseñanza y aprendizaje con todos sus componentes y fases: planificación, desarrollo y evaluación. Considerar la SD como unidad última de análisis e interpretación implica situar todos los análisis que se realicen en el flujo temporal del conjunto del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Secuencia de Actividad Conjunta (SAC). La SAC constituye el equivalente de la SD en contextos socio-institucionales ambigüamente definidos en lo que concierne al motivo de la actividad conjunta. Corresponde al tiempo total dedicado por los participantes a la actividad que es objeto de la situación de observación. Presenta un inicio, un desarrollo y un final con sentido para los participantes.

Sesión (S). Las sesiones suponen cortes en el tiempo en el desarrollo de la secuencia didáctica o de la secuencia de actividad conjunta. Las sesiones proporcionan información relevante sobre el manejo por parte de los participantes de las discontinuidades temporales en la actividad conjunta.

Segmentos de Interactividad (SI). Los SI son formas específicas de organización de la actividad conjunta, caracterizadas por determinados patrones de actuaciones articuladas entre profesor y alumnos, y por una cohesión temática interna. Los SI definen qué pueden hacer/decir los participantes en un momento dado de la actividad conjunta, y cumplen funciones instruccionales específicas. Frente a las SD/SAC y las S, que son unidades «dadas» o «impuestas» por el propio diseño de las situaciones de observación, los SI constituyen la primera unidad «construida» o «inferida» a partir del análisis de los datos. Los SI son las unidades básicas del primer nivel de análisis.

Mensajes (M). Un mensaje es la expresión, a cargo de uno de los participantes en la actividad conjunta, de una unidad de información que tiene sentido en sí misma en su contexto de enunciación, y que, por tanto, no puede descomponerse en unidades más elementales sin perder su potencialidad comunicativa en ese contexto. Los mensajes se consideran, al tiempo, unidades elementales de significado y de conducta comunicativa, lo cual lleva a una aproximación esencialmente pragmática al estudio de los significados que se negocian y construyen a lo largo de las SD/SAC. Son de naturaleza esencialmente verbal, pero, para su identificación y análisis, se consideran componentes prosódicos y paralingüísticos. Los mensajes son la unidad básica del segundo nivel de análisis.

Unidades de análisis derivadas o de segundo orden

Configuraciones de segmentos de interactividad (CSI). Son agrupaciones de segmentos de interactividad que aparecen de forma regular y sistemática en el mismo orden a lo largo de la SD/SAC.

Configuraciones de mensajes (CM). Son agrupaciones de mensajes vinculados entre sí por criterios tanto semánticos como pragmáticos. Pueden adoptar formas muy diversas en distintas situaciones y tipos de discurso, como, por ejemplo, estructuras temáticas o estructuras conversacionales.

III.3. QUÉ SE HACE, QUIÉN LO HACE Y CÓMO SE HACE: MODELO DE ANÁLISIS DE EMILIO SÁNCHEZ Y EL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN AIAPE (APRENDIZAJE, INSTRUCCIÓN Y ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA).

El segundo modelo de análisis de la práctica pedagógica que examinaremos en este apartado ha sido construido por el grupo de investigación que encabeza Emilio Sánchez en la Universidad de Salamanca (España) y se encuentra descrito ampliamente en Sánchez (2010), Sánchez, García, Castellano, de Sixte, Bustos & García- Rodicio (2008a), Sánchez, E., García, J., de Sixte, R. & Castellano, N. y Rosales, J., (2008b), Sánchez, E., García, J., Rosales, J., de Sixte, R. & Castellano, N. (2008c), Sánchez y Rosales (2005)-, entre otros. Su propósito fundamental –según declaran los mismos autores (Sánchez et al., 2008c) ha sido describir las prácticas frecuentes en la sala de clases con la finalidad de ayudar a mejorarlas a partir de los conocimientos teóricos de los que se dispone en la actualidad.

El sistema de análisis propuesto en esta línea de investigación contempla tres dimensiones, cada una de las cuales permitiría emitir un juicio diferente sobre una práctica concreta.

1) **CÓMO**, es decir, la forma en la que se organiza la interacción entre alumnos, profesores y tareas.

2) **QUÉ** contenidos instruccionales se generan durante esa interacción y a través de esos patrones y estructuras de interacción.

3) **QUIÉN** es el responsable de la elaboración del contenido que se hace público, o mejor dicho, cuál es el grado de participación de los alumnos en este proceso de construcción de conocimiento.

a. PRIMERA DIMENSIÓN: ¿Cómo se hace?

La primera dimensión de análisis se centra en identificar las estructuras de participación que ordenan la actividad conjunta de alumnos y profesores, concebidas

éstas como una configuración de los roles asumidos por los participantes en la interacción, y sus derechos y responsabilidades en ella, los que determinan quién puede decir qué, cuándo puede decirlo y cómo puede hacerlo. Asimismo, reflejan una serie de valores culturales o epistemológicos asociados.

En el nivel más específico de análisis –los ciclos comunicativos- el modelo distingue tres grandes estructuras:

- a. **IRE** (postulada, entre otros, por Cazden, 1991): se organiza en torno a tres componentes o *posiciones*: “Un profesor pregunta algo que el alumno *debe* conocer y *ha de recordar*, o sugiere la necesidad de llevar a cabo una acción (I= Indagación). Un alumno, elegido por el propio profesor, contesta o lleva a cabo esa acción (R= Respuesta) y, finalmente, el mismo profesor evalúa lo sucedido (E=Evaluación).” (Sánchez et al, 2008a). En este esquema, se acepta implícitamente que el profesor hace preguntas cuyas respuestas conoce, por lo que parecerían más una actividad de evaluación que de enseñanza; desde esta perspectiva, el rol del alumno se limita a intervenir cuando el docente lo indica y responder –dentro de lo posible- de manera acertada. Según Sánchez et al. (2008a, p.100) en este tipo de estructura los estudiantes “asumen que (1) el profesor le planteará preguntas sobre el contenido de lo que han leído o escuchado, (2) que ellos deberán responderlas de la manera más rápida y exacta posible, (3) constatando de inmediato si acertaron o erraron en la respuesta”. Una estructura de este tipo expresaría la idea que el conocimiento es algo que se puede buscar encontrar en la memoria, recuperarlo y expresarlo en forma segura y contrastable.
- b. **IRF**: en términos generales se trata de una estructura bastante similar a la anterior, en cuanto a que es el profesor quien inicia y cierra los intercambios comunicativos en torno a un conocimiento previamente conocido por éste. Sin embargo, en este caso el elemento de evaluación es reemplazado por un tipo de retroalimentación o Feedback (parafraseo, confirmación, reformulación), produciéndose un proceso de aproximación progresiva a la respuesta correcta

en lugar de un proceso simple e inmediato en la elaboración de la misma. A nivel epistemológico, asumiría que hay diferentes modos de expresar el conocimiento, aunque finalmente es posible encontrar un “modo canónico según la autoridad del maestro o del libro.” (Sánchez et al, 2008a, p.101)

- c. Por último, proponen las *estructuras simétricas* de participación en las que el estudiante tiene el derecho –si así lo desea- de iniciar el intercambio y contribuir activamente en la evaluación o confirmación de las respuestas propias y de los compañeros, asumiéndose que la interpretación final será “el resultado de un proceso en el que todas las partes pueden emitir un veredicto siguiendo algunos principios externos de lo que es apropiado”. (Sánchez et al, 2008a, p.101)

b. SEGUNDA DIMENSIÓN: **¿Qué se hace?**

La segunda dimensión contemplada en el modelo tiene que ver con los contenidos instruccionales generados durante la interacción profesor – alumnos; desde esta perspectiva, el investigador debe prestar atención al menos a cuatro elementos específicos:

- a. Las *representaciones mentales* que van creando los aprendices durante el desarrollo de la tarea.
- b. Los *procesos* involucrados en ella (tanto los que hipotéticamente podrían ponerse en juego como los que efectivamente activan los estudiantes).
- c. Las *limitaciones* que la *memoria de trabajo* impone a procesos y representaciones.
- d. Las *estrategias* empleadas para sortear dichas limitaciones.

Estos elementos permiten que cobre sentido el *tipo de ayuda* ofrecida por los docentes, es decir, la forma en que el profesor intenta ayudar a los aprendices a

generar caminos de solución para superar las dificultades que encuentra al abordar una determinada tarea de aprendizaje.

Esta dimensión, por tanto, puede ser entendida desde dos puntos de vista complementarios: por un lado, los contenidos o significados (*representaciones*) que han sido construidos durante la interacción; por otro, el tipo de procesos en los que han estado comprometidos aprendices y maestros.

c. TERCERA DIMENSIÓN: ¿Quién lo hace?

La última dimensión de análisis estudia el nivel de responsabilidad asumido por los alumnos en la elaboración del contenido; para lograrlo, la clave se encuentra en identificar y valorar las ayudas del profesor, las que han logrado ser categorizadas en tres grandes grupos:

“Aquellas ayudas que apoyan o sirven para orientar a los alumnos a la respuesta, pero no forman parte de la respuesta en sí, son denominadas ayudas regulatorias o externas. A las ayudas que se integran en el proceso de elaborar la respuesta y forman parte de ella, las denominamos internas (distinguiendo aquí entre ayudas que suponen una guía verbal y ayudas que contribuyen a la tarea). Y aquellas otras que sirven para valorar las respuestas generadas a lo largo del ciclo se denominan ayudas de retroalimentación o *feedback* (distinguiendo en este caso entre regulatorias y de contribución a la tarea)”. (Sánchez et al, 2008a, p.104)

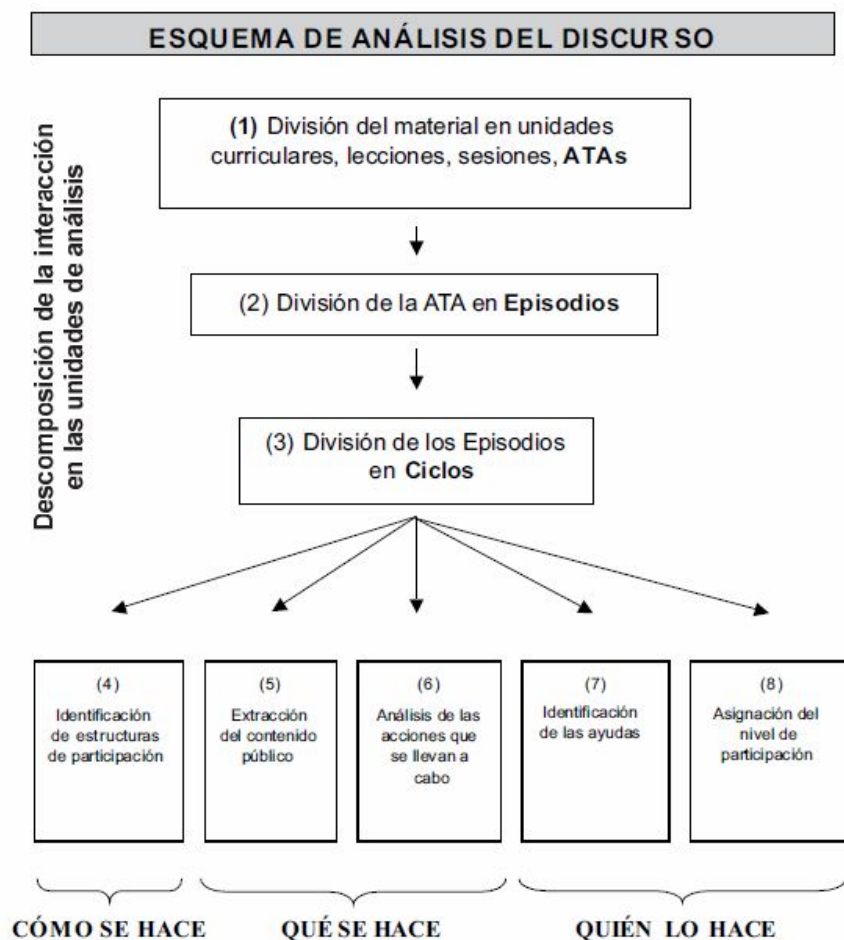
Coherentemente con lo que se ha señalado, para valorar el grado de participación de los estudiantes, los investigadores computan las **ayudas internas** y las de **feedback**, de manera que cuanto mayor sea la cantidad de ellas que apoye la respuesta final del aprendiz, menos contribución le será atribuida. Finalmente, estas ayudas serán clasificadas en **ayudas frías**, cuando se centran exclusivamente en la ejecución de la tarea en sí misma, y **ayudas cálidas** si se focalizan en su repercusión emocional.

Tal como los mismos autores señalan (Sánchez et al, 2008a, p.105), su propósito es interpretar la práctica educativa desde los tres puntos de vista; cada perspectiva de análisis requerirá “el uso de marcos teóricos diferentes: la dimensión

CÓMO requiere una interpretación sociocultural de la actividad mental (...), la dimensión QUÉ requiere una tarea cognitiva de la tarea. Y la dimensión QUIÉN requiere de ambas: en un sentido necesitamos entender el papel cognitivo de cada ayuda; en el otro necesitamos operar con nociones como apropiación, maestría y transferencia de control para entender la importancia del número y tipo de ayudas ofrecidas”.

El procedimiento de análisis utilizado en esta línea de investigación consta de **ocho pasos**, tal como se detalla en la Figura III.2; los tres primeros se refieren a la segmentación de la interacción que permite llegar a la unidad más básica posible de examinar: los ciclos comunicativos. El paso cuarto apunta a la dimensión **cómo**, mientras que los dos siguientes se refieren al **qué se hace**, finalizando en las etapas siete y ocho con el análisis de la dimensión **quién**.

Figura III.1: Esquema de análisis de la práctica educativa (Sánchez et. al, 2008 a, p.106)



Cuadro III.3: Unidades de análisis propuestas por Sánchez y equipo (Sánchez, 2010, p.130).

	UNIDADES DE ANÁLISIS ¿Cómo segmentar la interacción?
GLOBALIDAD	Unidad Didáctica (UD) Tema de una asignatura, por ejemplo.
	Sesión, clase o lección Cada una de las unidades temporales en las que se desarrolla la unidad didáctica.
	Actividad Típica de Aula (ATA) Actividades regulares con un objetivo y un plan de trabajo conocido que conforman cada una de las sesiones y que se repite habitualmente a lo largo de una UD. Por ejemplo: la lectura comprensiva, la explicación, la revisión de tareas... Cada una de las ATA tiene un núcleo de episodios relativamente constante
	Episodio Si la ATA es muy compleja, cabe diferenciar varias metas diferentes que son necesarias para su desarrollo. El desarrollo de cada una de esas metas principales constituye un episodio que suele tener una estructura de participación reconocible.
	ACCIÓN Si el episodio es complejo, aún cabe diferenciar distintas submetas que son necesarias para alcanzar la meta de un episodio: por ejemplo, en el episodio de lectura en voz alta, cabe la acción de leer primero en voz baja, identificar palabras nuevas, leer por turnos partes del texto...
	CICLOS Conjuntos de intercambios necesarios para que dos o más personas lleguen a un acuerdo o, al menos, crean haber llegado a un acuerdo respecto del desarrollo de alguna meta (o submeta).

Los múltiples estudios que hemos citado al comienzo de esta sección ilustran muy bien la forma de proceder en cada caso; a modo de síntesis, Sánchez et al., (2008c, p. 127) ofrecen una visión panorámica de las medidas que pueden obtenerse aplicando el modelo de análisis de manera exhaustiva (Cuadro III.4).

Cuadro III.4: Visión panorámica de las medidas obtenidas al aplicar modelo de análisis (Sánchez et al, 2008 c, p.127)

UNIDADES DE ANÁLISIS	DIMENSIONES		
	Cómo se hace	Qué se hace	Quién lo hace
Unidad curricular (unidades basadas en proyectos vs. unidades tradicionales)	Organización de la UC en sesiones: secuencia y grado de interconexión entre ellas.		
Sesiones	Espacio ocupado por el ATA objeto de análisis dentro de una sesión considerando el resto de ATAs		
Actividades Típicas de Aula: ATAs (revisión de deberes, lectura en gran grupo...)	Tipos de secuencias de episodios ordenadas según el grado de complejidad. Es posible interpretar los contextos sociales y cognitivos (estructuras de participación global) creados por cada uno de esos tipos.	Mapas conceptuales de los contenidos elaborados en cada episodio, interpretando teóricamente los procesos implicados en generarlos. Permite ver conexiones entre los episodios, así como el grado de coherencia entre los mismos.	Patrón que refleja el grado de responsabilidad de alumnos y profesores en cada uno de los episodios. Permite ver fluctuaciones en la contribución relativa de unos y otros.
Episodios (activación de conocimientos previos, planificación...)	Tipo de estructura de participación prevaleciente en el episodio considerando la que está presente en cada uno de los ciclos.	Mapa conceptual de las ideas elaboradas en el episodio, interpretando teóricamente los procesos implicados en generarlas.	Nivel medio de responsabilidad en la elaboración de los contenidos de cada episodio.
Ciclo (IRE, IRF...)	Estructura de participación	Contenido elaborado	Nivel de participación de los alumnos en la elaboración de la(s) idea(s) del ciclo.

Para terminar la revisión que hemos hecho de este modelo, aprovechamos las palabras de Sánchez et al. (2008, p.131) respecto a las principales conclusiones extraídas a lo largo de su extenso programa de investigación:

“¿Qué uso puede hacerse de estos análisis? En primer lugar, pueden ayudarnos a ver la distancia que existe entre lo que se hace y lo que se pretende hacer. Puede resultar decepcionante saber que la mayoría de las interacciones que hemos analizado adoptan el patrón más elemental que el sistema puede identificar –contexto pobre, contenidos de baja calidad y bajo nivel de participación–; y que las mejores de entre ellas, como se ha venido insistiendo, no reúnen todas las condiciones de un buen aprendizaje, ya que sólo se alcanza una comprensión superficial. Pero esta evidencia puede ayudarnos a entender por qué la difusión de los conocimientos académicos que se ha llevado a cabo hasta ahora puede ser poco eficaz: simplemente, la distancia es demasiado grande. En segundo lugar, las evidencias también sugieren que algunos cambios pueden ser más fáciles que otros. Por ejemplo, parece que desarrollar un episodio de planificación podría ser más accesible que modificar el modo de ayudar en cada ciclo. De hecho, casi todas las interacciones se parecen extraordinariamente en que adoptan una combinación de IRE+IRF, en que predominan estas últimas, y en que, en la gran mayoría de los casos, el modo de ayudar depende del uso de ayudas internas y no regulatorias. Es decir, es más fácil encontrar una estructura de participación rica a nivel global que local.

Desgraciadamente, como parece revelar uno de nuestros estudios (Sánchez, 2001), el hecho de que haya una coherencia entre ambos niveles parece crítico, pues, sólo cuando los planes elaborados se actualizan sistemáticamente en cada ciclo, es posible constatar que se alcanza un contenido de alta calidad y alto nivel de participación. Sin ello, encontramos dos caminos diferentes: la calidad de los contenidos es alta gracias a la labor del profesor, quien asume un alto nivel de participación, o, en el peor de los casos, la calidad de los contenidos vuelve a ser baja. (...) el marco que empleamos permite registrar e interpretar diferentes modos de *hacer las cosas*, independientemente de cuánto se alejen de las condiciones que definen qué es comprender. De esta manera, entre las interacciones más pobres y las más ricas, y entre estas últimas y nuestros ideales, podemos trazar diferentes líneas de continuidad que, a la postre, hacen el cambio más verosímil. Retomando, para terminar, la pregunta de partida de este monográfico: ¿qué podemos decir del sistema de análisis que hemos desarrollado? Como ya se ha insistido, pretendemos describir la vida del aula para poder concebir cambios factibles que estén anclados en lo que los profesores realmente hacen. (...) El sistema de análisis opera con unidades de análisis, determinadas de antemano, que se usan de forma sistemática –se aplican siguiendo reglas muy precisas de segmentación– y exhaustiva a todo el material. Quizás, la aportación del sistema es mostrar cómo la imagen de una interacción cambia según operemos con una u otra unidad y atendiendo a una u otra dimensión.”

III.4. ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE DE PROFESORES DE MÚSICA: JUAN IGNACIO POZO Y GRUPO DE ADQUISICIÓN DEL CONOCIMIENTO MUSICAL (UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID).

Recogemos, finalmente, el trabajo del grupo de Adquisición del Conocimiento Musical, liderado por Juan Ignacio Pozo en la Universidad Autónoma de Madrid (España), línea de investigación relativamente reciente y que pretende analizar la práctica docente en los procesos de enseñanza para la adquisición del conocimiento musical, particularmente en la enseñanza de la música instrumental.

Las unidades de análisis empleadas por este grupo para segmentar la práctica son bastante similares a las utilizadas por el equipo de Sánchez (descritas en el apartado anterior), con las particularidades obvias de un tipo de aprendizaje que

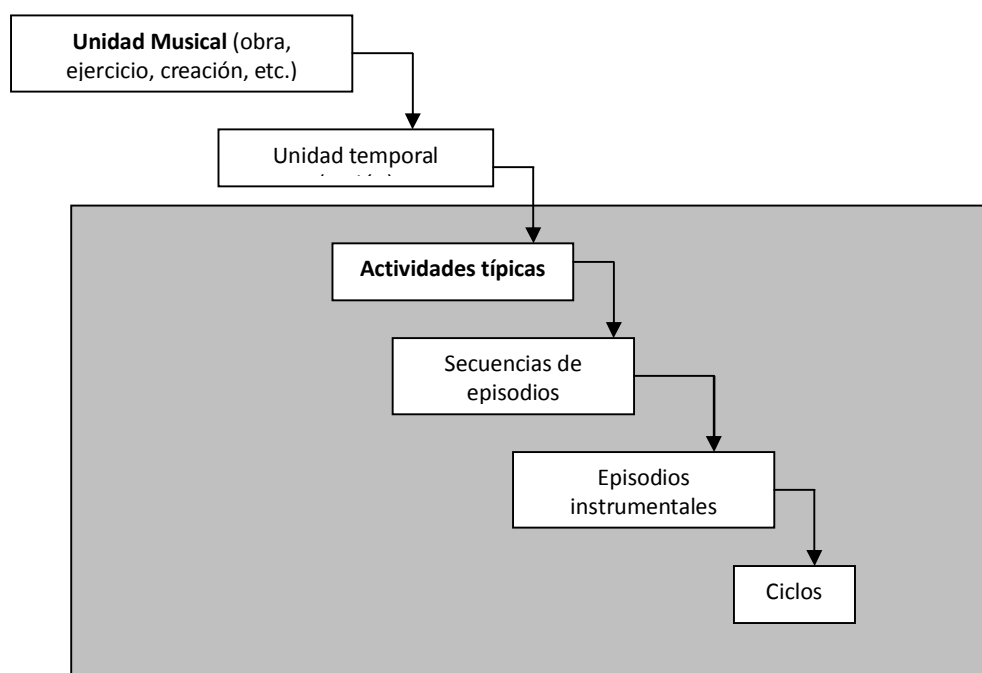
posee características bastante diferentes a las de otras situaciones de enseñanza/aprendizaje formales (Pozo, 2011)³.

Habida cuenta de las similitudes estructurales con la propuesta de Sánchez, (por ejemplo, Sánchez, 2010) hemos preferido focalizar nuestra atención en aquellos aspectos que constituyen una novedad de este modelo con respecto a los precedentes. En este sentido, creemos que las **dimensiones** consideradas por Pozo (2011) para observar la práctica nos aportan un punto de referencia fundamental para construir nuestro propio esquema de análisis, pues han sido pensadas en el seno del mismo marco teórico que nos ha guiado a lo largo de todo este proceso.

De acuerdo a este autor (Pozo, 2008), toda situación de aprendizaje formal o informal está estructurada en torno a tres componentes fundamentales: los **resultados de aprendizaje**, (es decir, **lo que** se aprende), los **procesos** (la forma en que se gestiona cognitiva, metacognitiva y emocionalmente el aprendizaje, o **cómo** se aprende) y las **condiciones** (la forma en que se organizan las prácticas que promueven el aprendizaje). El **cómo**, a su vez, se desdoblaría en dos componentes más específicos: las interacciones y ayudas que median en el aprendizaje y los procesos cognitivos y metacognitivos que pone en marcha el alumno. Las dimensiones de análisis empleadas en este modelo (especificadas en los cuadros III.5, III.6 y III.7) serán, en consecuencia, coherentes con este esquema interpretativo.

³ Dado que nuestro trabajo de investigación es llevado a cabo en contextos de aula tradicionales, hemos optado por mencionar simplemente el esquema de análisis, el cual puede ser consultado en detalle en Pozo (2011)

Figura III.2: Unidades de análisis de la práctica docente utilizadas por Pozo y el Grupo de Adquisición del Conocimiento Musical de la UAM (Pozo, 2011).



Cuadro III.5: Resultados de aprendizaje (tomado de Pozo, 2011).

Resultados conceptuales	
CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
Notacional	Verbalizaciones del docente o del alumno cuyo principal objetivo sea aprender, decodificar o practicar los símbolos o marcas gráficas explícitas de la partitura, así como añadir otras marcas básicas.
Sintáctico	Verbalizaciones y actividades del docente o el alumno acerca de cualquier término que por sí mismo necesita de un procesamiento sintáctico de la partitura: melodía, acompañamiento, modalidad, tonalidad, célula, motivo, tema, frase, voces, etc.
Analítico estructural	Verbalizaciones y actividades del docente y el alumno que conlleven poner en relación varios elementos notacionales y/o sintácticos de la partitura que resulten en un elemento nuevo con entidad propia. Se refiere también al análisis estructural, melódico y armónico general de la pieza.
Referencial	Relación de los elementos de la obra propios de los niveles anteriores con sus dimensiones comunicativas, estéticas, estilísticas, expresivas, semánticas, perceptivas y psicológicas.
Resultados procedimentales	
Psicomotrices	Contenidos motrices necesarios para aprender la partitura o la técnica específica del instrumento (por ejemplo: afinación, ejercicios técnicos, 1ª posición, <i>detaché</i> , gestualidad, relajación y postura corporal, respiración, agilidad y precisión de dedos, dominio del arco, coordinación de manos, etc.)
Expresivos	Contenidos de naturaleza interpretativa-intuitiva en los que no se explicitan los elementos notacionales o psicomotrices que habría que aprender para

	adquirirlos, pero que nos ayudan precisamente a embellecer estéticamente dichos símbolos (fraseo, <i>vibrato</i> , etc.)
Conceptuales/ comprensión holística	Contenidos de naturaleza interpretativa-intuitiva en los que se mencionan comprensiones de tipo holístico, o referenciales del compositor o de la música que se aprende pero sin estar relacionados con elementos notacionales o una partitura.
Producción	Se refiere al trabajo específico de búsqueda del/los sonido/s adecuado/s que pueden sacarse del instrumento, para adaptarse a la idea técnico-musical de la obra. Son las características físicas del sonido como potente, nítido, proyectante, oscuro, brillante, etc.
Memorización	Todos aquéllos procedimientos (tanto mecánicos como estratégicos) relacionados con la reproducción fiel de una obra o pasaje de la misma, sin utilizar herramientas de memoria externa, papel o audio.
Resultados actitudinales	
Presencia escénica	Contenidos de preparación a la actuación en público, como secuencias de acción, verbalizaciones y autoinstrucciones de anticipación a la performance, así como de la actitud en clase, tanto con los compañeros como con el profesor.

Cuadro III.6: Procesos del aprendizaje y de la enseñanza musical (tomado de Pozo, 2011).

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
Recuperación literal	Verbalizaciones o gestos del docente o del alumno en los que se solicita o se alude a conocimiento aprendido previamente.
Recuperación con transferencia / Activación y manejo de los conocimientos previos	Verbalizaciones o gestos del docente en la que se solicita o se alude a un conocimiento ya adquirido (pasado) para usarlo como anclaje para un aprendizaje nuevo (puede ser más superficial o más profunda)
Repetitivo/ Repaso	Verbalizaciones o gestos del docente o el alumno en las que se alude a la repetición de un fragmento musical o acción motora con o sin el instrumento, con el fin de fijar ese aprendizaje.
Comprensivo	Verbalizaciones o gestos, tanto del profesor como del alumno, que promueven la elaboración de conocimiento y no pueden ser incluidas en ninguna otra categoría, como por ejemplo jerarquizar, relacionar, comparar, o seleccionar información.
Planificación	Verbalizaciones del docente o del alumno destinadas a establecer un plan mediante el que se organiza la adquisición de un aprendizaje.
Evaluación	Verbalizaciones del docente o el alumno destinadas a realizar un juicio sobre la acción realizada, en el que puede o no hacerse alusión a la consecución o no del objetivo de ese momento
Gestión de la atención	Verbalizaciones o gestos, tanto del profesor como del alumno, que supongan la gestión del foco de atención y del mantenimiento de la misma en acciones tanto presentes como inmediatas.
Atribuciones	Emisión verbal de las razones por las que el profesor o el alumno atribuyen el éxito o fracaso del aprendiz en la actividad realizada (pasado), y que pueden ser tanto positivas como negativas sobre el individuo (interno) o sobre los resultados, procesos o condiciones del aprendizaje (externo).
Gestión motivación extrínseca	Verbalizaciones o gestos mediante los cuales el profesor, los padres, los compañeros (agentes externos) o el alumno (agente interno) gestionan elementos externos al proceso de aprendizaje en sí, que se usan o sirven para impulsar el desarrollo de la tarea.

Gestión motivación intrínseca	Verbalizaciones o gestos mediante los cuales el profesor o el alumno gestionan elementos internos al proceso de aprendizaje en sí, que se usan o sirven para impulsar el desarrollo de la tarea.
Intensidad, regularidad y duración del estudio.	Referencias explícitas sobre la calidad y cantidad de estudio, así como del nivel de exigencia de la concentración y el hábito de estudio personal.
Representación mental	Verbalizaciones del docente o del alumno mediante las que se proponen actividades con la finalidad de trabajar o generar una representación mental, sonora, táctil o visual, esté o no relacionada con una pieza o sonido en concreto.

Cuadro III.7: Acciones observables en la práctica de la enseñanza musical (tomado de Pozo, 2011).

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
Informar / transmitir conocimiento	Verbalizaciones del profesor o del alumno en las que se exponen conocimientos.
Explicar/ argumentar	Verbalizaciones del profesor o del alumno en las que se justifica alguna idea.
Corregir	Verbalizaciones del profesor o del alumno en las que se explicita una ejecución o una acción considerada como no adecuada. Puede darse o no una opción alternativa.
Dar instrucciones/ ordenar	Verbalizaciones del profesor o del alumno mediante las cuales se explicitan los pasos a seguir para llevar a cabo una acción.
Modelar/ demostrar	Verbalizaciones del profesor o del alumno que muestran una acción que debe ser imitada
Preguntar/ dudar	Verbalizaciones del profesor o el alumno que conllevan una respuesta del interlocutor.
Proponer tarea/ sugerir	Verbalizaciones del profesor o del alumno en las que se explicita, de modo tentativo o alternativo, una posible acción a realizar

Además, y en el aspecto que más nos interesa, Pozo (2011) relaciona los tipos de ayuda proporcionadas por el docente con las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje expuestas en el capítulo I. Así, distingue tres grandes tipos de prácticas:

- **Prácticas de Enseñanza *Directa*:** el profesor dice lo que hay que hacer, da la respuesta (cerrada) a la necesidad o problema planteado, predominando acciones tales como *transmitir conocimiento, dar instrucciones, ordenar, modelar, corregir*.

- **Prácticas de Enseñanza *Interpretativa*:** el profesor proporciona ayudas, sugerencias, propuestas, pero es quien cierra el ciclo. Lo característico de este patrón sería la presencia de acciones como *explicar, sugerir*.
- **Prácticas de Enseñanza *constructiva*:** el profesor más que proporcionar respuestas, guía y ayuda a que el alumno encuentre las propias respuestas. En este tipo de práctica predominarían categorías como *sugerir o preguntar* por parte del profesor, y se incrementarían las *participaciones del alumno* que debería *argumentar, dudar y corregir* sus propias acciones.

Capítulo IV

ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE

DESDE LA TEORÍAS IMPLÍCITAS

SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE.

En el capítulo anterior presentábamos tres modelos de análisis de la práctica docente, cada uno de ellos orientado por un determinado marco teórico y un interés específico que guía la acción, orienta la toma de decisiones metodológicas y permite interpretar los resultados obtenidos. El último de ellos pretendía –entre otras cosas– indagar la relación existente entre las acciones docentes y la teoría implícita sobre la enseñanza y el aprendizaje mantenida por el profesor; en cierto sentido, nuestro trabajo buscará crear un esquema similar para un contexto de educación formal escolar.

El propósito de este capítulo será, en línea con lo que hemos venido reflexionando hasta el momento, presentar y fundamentar las diferentes dimensiones de análisis de la práctica docente que hemos construido para llevar a cabo la presente investigación, integrando el marco teórico sobre las teorías implícitas expuesto en el primer capítulo y los modelos de análisis presentados en el tercero. En un primer momento, se retomará la relevancia de acercarse al aula como forma de acceder a las teorías implícitas que los docentes mantienen respecto a la enseñanza y el aprendizaje; en un segundo apartado se explicará de manera general el esquema de interpretación que hemos construido, destacando los puntos de encuentro con los modelos anteriores y las particularidades que asume nuestra propuesta dada la finalidad que persigue y el contexto de actividad en el que se sitúa. Finalmente, se profundizará en cada uno de los componentes descritos de manera general, revisando la literatura disponible en cada área y describiendo en detalle nuestro propio esquema.

IV.1. EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DE AULA COMO VÍA DE ACCESO A LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE QUE MANTIENEN DE LOS DOCENTES.

Pese a que en el primer capítulo nos hemos referido de manera bastante general a este tópico, nos parece que es preciso detenernos un poco más en fundamentar la pertinencia del análisis de la práctica docente como un medio de acercamiento a las teorías implícitas del profesorado que complemente la información obtenida desde otro tipo de fuentes y, al mismo tiempo, aporte elementos que resultarían inaccesibles al investigador con el empleo de los métodos de investigación que se han venido utilizando hasta el momento, en línea con la idea de la convergencia metodológica a la que hacíamos referencia en el capítulo I.

Según Doyle (1986) el contexto de aula poseería una serie de características que lo transforman en un escenario bastante complejo y particular a la vez, situación que –al menos desde nuestro punto de vista- lo convertiría en una valiosa fuente de información para conocer y comprender en alguna medida la forma en que los educadores conciben su tarea pedagógica.

Desde la óptica de este autor, la interacción entre aprendices y maestros en la sala de clases se caracterizaría por su *multidimensionalidad* (suceden muchas cosas de diferente naturaleza: tareas académicas, problemas conductuales, conflictos afectivos, dilemas valóricos, etc.), *simultaneidad* (muchos eventos ocurren a la vez: cuando explico los pasos de un determinado procedimiento observo que el alumno “X” duerme en una esquina, mientras el que está dos puestos más adelante se levanta sin permiso y avanza por el pasillo, al tiempo que el director del centro asoma su cabeza por la ventana exterior), *inmediatez* (la rapidez con la que suceden, por ejemplo, los eventos mencionados anteriormente), *impredictibilidad* (difícilmente un profesor podrá anticipar lo que sucederá en un salón de clases particular, por más experiencia docente que acumule), *publicidad* (todo lo acontecido en el aula es conocido por los demás: otros estudiantes, padres, directivos, amigos del barrio, e incluso las personas que uno menos imagina que podrían enterarse de nuestras peripecias pedagógicas) e

historia (lo que hoy sucede es tributario de una compleja red de acontecimientos pasados).

En este contexto, es muy probable que el profesor haga uso de sus respuestas intuitivas –condicionadas por esos mapas implícitos de los que hemos venido hablando- en la mayoría de las ocasiones, dado que no dispondrá del tiempo ni los recursos cognitivos suficientes para elaborar una alternativa más concienzuda; como hemos dicho, hacer uso del conocimiento explícito en un escenario como el descrito resulta muy costoso, especialmente si es preciso reaccionar de manera rápida y eficaz. En otras palabras, si ve que un alumno avanza amenazante sobre otro, probablemente dará un grito o se interpondrá con fuerza entre ellos, sin espacio para escoger entre las diferentes alternativas de tratamiento de conflictos que estudió con éxito en su Master de Formación de Profesorado, o preferirá la clase magistral por sobre el trabajo colaborativo entre los estudiantes dado que –al menos en apariencia- en la primera modalidad todos los alumnos anotan en su cuaderno y se mantienen en silencio. Tal como señalan Pozo et al. (2010, p.181) “el contraste, y la disociación, entre las representaciones implícitas –aquellas que no pueden comunicarse ni declararse- y las representaciones explícitas –el conocimiento simbolizado- es un universal cognitivo que afecta a todos los ámbitos del comportamiento y la interacción humana. Lejos de creer que las disociaciones entre lo implícito y lo explícito, entre la acción y la cognición, entre la práctica y la teoría educativa, son una anomalía, (...) hay hoy motivos suficientes para aceptar que se trata de un rasgo esencial y característico no sólo de nuestra actividad mental sino también social, de forma que la coherencia o convergencia entre ambos polos, lejos de ser un supuesto de partida es más bien una conquista –cognitiva, social, educativa- que requiere nuevas teorías y nuevas prácticas (en este caso, educativas)”.

Ahora bien, lo que hemos señalado no significa suponer que un docente **nunca** podrá poner en práctica el conocimiento teórico explícito adquirido en las múltiples instancias de formación en las que participa a lo largo de su historia profesional; es probable que en muchas situaciones efectivamente llegue a hacerlo, sobre todo cuando cuente con ciertas condiciones contextuales que le permitan un análisis

reflexivo de la situación a la que se ve enfrentado (Schön, 1992; Schön, 1998). Sin embargo, esta activación consciente demandará demasiados recursos cognitivos como para ser sostenida en el tiempo; la transformación profunda de la docencia será posible cuando el conocimiento teórico explícito ayude a redescubrir las representaciones implícitas del profesor y se encarne en la acción didáctica desde nuevas representaciones que se activan de manera automática, proceso al que nos hemos ya referido en el capítulo segundo.

Como hemos señalado, la complejidad de la interactividad generada en el contexto de aula demandaría la **activación automática** de aquellas rutinas instruccionales que se consideran exitosas (**función pragmática**), muchas de las cuales resultan contrarias a los supuestos constructivistas sobre los que deberían apoyarse los aprendizajes más complejos que se espera que logren los estudiantes en la escuela (comprensión de conceptos y principios, cambio conceptual, pensamiento estratégico, representaciones sociales). Estas respuestas más intuitivas –y menos sofisticadas desde el punto de vista conceptual e incluso más “ingenuas” en cuanto tienden a simplificar de manera excesiva la realidad- convivirían con otras generadas a partir del conocimiento explícito que se ha encarnado, y que da origen a otras prácticas más coherentes con el tipo de aprendizaje esperado. Al haberse “naturalizado”, aumentaría su probabilidad de activación, demandando menos recursos cognitivos que los requeridos por el esfuerzo consciente de cambiar de prácticas en el aula.

Desde nuestra perspectiva teórica, estas representaciones implícitas estarían restringiendo el doble proceso de construcción de la actividad en el aula que postulan Colomina, Onrubia y Rochera (2001); en otras palabras, la primera toma de decisiones – la planificación de la enseñanza- podría ser llevada a cabo iluminada en gran medida por el conocimiento teórico explícito que orienta la indagación del estado inicial de los alumnos, los mecanismos de construcción del conocimiento, las formas de evaluar, el tipo de organización social del aula, etc. La puesta en práctica de este diseño instruccional, situado en un contexto en constante movimiento como el que hemos descrito, estará –sin embargo- mucho más **restringida** por el conocimiento implícito

que se activará de manera automática de acuerdo a las demandas del contexto de actividad en el que se halle inserto el docente.

Además, el hecho que las teorías implícitas sean **dependientes del contexto** (situadas) nos permite postular que un escenario propicio para acercarnos al nivel más implícito de las representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje es la misma sala de clases en la que se desempeña el profesor en forma cotidiana (sus espacios, sus recursos, los alumnos con los que interactúa constantemente). Asimismo, la **naturaleza procedimental** de las teorías implícitas demanda constatar en terreno lo que el profesor *hace* para promover lo que considera auténticos aprendizajes en sus estudiantes, y no sólo acceder a lo que declara hacer (como en el caso de las entrevistas o los cuestionarios de dilemas). Es preciso, sin embargo, recordar la misma precisión que hemos explicitado ya en reiteradas ocasiones: no siempre el docente hace todo lo que quiere o quiere todo lo que hace, razón por la cual se deberá ser cauto en la interpretación de la información recopilada.

Finalmente, la diversidad de contextos de actividad que debe generar el profesor permitiría -de alguna forma- apreciar la **pluralidad representacional** a la que hemos hecho referencia unas páginas más atrás; en otras palabras, un maestro podría enfrentar las diversas *actividades típicas de aula* desde mapas mentales diferentes e incluso contradictorios.

Ahora bien, hasta el momento se trata de una incipiente línea de investigación en los estudios sobre concepciones, especialmente en contextos escolares. Las experiencias realizadas (Torrado y Pozo, 2006, entre otras) y los marcos de análisis de la práctica contruidos (Pozo, 2011) remiten ante todo a la enseñanza de un instrumento musical, en un tipo de interacción bastante peculiar como resulta la instrucción individualizada que se da en este tipo de escenario (Marín, Scheuer & Pérez Echeverría, 2010; López- Iñiguez & Pozo, 2013; López- Iñiguez & Pozo, en prensa). Carecemos, en consecuencia, de esquemas de análisis que nos permitan visualizar cómo se expresan de manera concreta, y en acciones didácticas claramente reconocibles, las diferentes maneras de concebir la enseñanza y el aprendizaje – constructiva, interpretativa y directa- que hemos caracterizado en el capítulo primero;

nuestro estudio tendrá como propósito hacer un aporte en esta dirección, proponiendo un marco interpretativo de la docencia en el aula desde esta óptica teórica, el que será empleado para indagar en la práctica de 17 profesores de la red marista de Chile. Los resultados obtenidos nos revelarán las fortalezas y debilidades de este método, los que comentaremos con mayor profundidad en los capítulos finales de este trabajo.

IV.2. UN MODELO PARA IDENTIFICAR LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE QUE MANTIENEN LOS DOCENTES A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE SUS PRÁCTICAS.

En los capítulos anteriores hemos revisado con bastante profundidad la base teórica y empírica elaborada en torno a las concepciones implícitas del profesorado respecto a la enseñanza y el aprendizaje, y los diversos enfoques que han servido de sustento a variados intentos de análisis de la práctica docente en aula. Asimismo, hemos justificado la necesidad y pertinencia de armonizar ambas líneas de investigación –teorías implícitas y análisis de la práctica- en un marco interpretativo que nos permita inferir las teorías intuitivas del profesor acerca de cómo debe organizarse el proceso de educación formal en la sala de clases a partir de su intervención pedagógica en el aula y –al mismo tiempo- cómo la práctica docente moldea dichas concepciones. Nuestro propósito ha sido no sólo contribuir a la construcción del conocimiento en este ámbito de estudio sino, ante todo, proporcionar un sustento teórico que permita orientar de la mejor manera posible los procesos de redescrición representacional que gran parte de los docentes en ejercicio deberán acometer para adaptar su enseñanza a los requerimientos de la sociedad del conocimiento en la que nos encontramos inmersos. En el presente apartado intentaremos describir en detalle la estructura de análisis que ha servido de base para el desarrollo de nuestra investigación, resultados que serán expuestos y discutidos en los capítulos venideros.

a. Dimensiones de análisis: ¿qué observar?

Si afirmamos que las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza se fundamentan en supuestos **epistemológicos, ontológicos y conceptuales**, un esquema de análisis que pretenda ser coherente con este marco teórico debería intentar desentrañar cómo dichos supuestos subyacen a la acción pedagógica. Esto adquiere una mayor relevancia si, como ya hemos afirmado en el capítulo II, la auténtica redescrición representacional se produce cuando el sujeto es capaz de resignificar los supuestos sobre los cuales ha construido sus teorías implícitas. En consecuencia el primer desafío al que nos enfrentamos es hallar indicadores válidos que nos permitan acceder de alguna forma a estos supuestos.

En este sentido constatamos de inmediato la dificultad que implica indagar en los supuestos *conceptuales* de un profesor a partir de su acción en el aula, puesto que ellos hacen alusión a la forma en que se organizan en su mente *resultados, procesos y condiciones* de aprendizaje; tal como señalan Pozo et al. (2006, p.117), estos supuestos hacen referencia a “la estructura de relaciones conceptuales entre los componentes de la teoría, desde las simples estructuras asociativas, basadas en relaciones causales lineales, hasta las complejas estructuras sistémicas basadas en la interacción entre sus componentes”. En otras palabras, consideramos que al observar la acción en el aula de un profesor –al menos en las condiciones que hemos llevado a cabo este estudio-, no podremos verificar con cierto grado de claridad si ésta se debe a que ha establecido una relación lineal y directa entre ciertas condiciones del aprendiz (como su edad o nivel de motivación) y los resultados de aprendizaje que se espera que alcance (teoría **directa**), considera que la eficacia del aprendizaje depende de una serie de factores que actúan unidireccionalmente sobre dichos resultados (teoría **interpretativa**) o interpreta el proceso pedagógico desde la interacción entre el sistema de aprendizaje y los otros sistemas en los que está inscrito (teoría **constructiva**). En este sentido, si observo -por ejemplo- que un docente inicia su clase indagando la experiencia que tienen los aprendices respecto al tema que se abordará en ella, no tengo elementos suficientes de juicio para determinar si lo hace porque considera que los conceptos

erróneos son un obstáculo para la adquisición del conocimiento cierto (condiciones que provocan resultados), porque desea activar procesos motivacionales que le llevarán a alcanzar el objetivo esperado (generar las condiciones que activan los procesos que conducen directamente al resultado esperado) o porque entiende que dichas representaciones previas son el resultado de la participación del aprendiz en otros contextos de actividad ajenos a la escuela pero igualmente relevantes, que se han configurado fundamentalmente por procesos de aprendizaje asociativos, y que a la vez constituyen el punto de partida para que el docente genere las condiciones necesarias para activar procesos de aprendizaje constructivo que resignifiquen sus estructuras mentales a partir del nuevo conocimiento, de manera que el sistema completo se ve afectado cuando uno de sus componentes cambia (no sólo hay resultados de aprendizaje nuevos, sino que los procesos de aprendizaje se enriquecen y las condiciones requeridas para seguir aprendiendo se ven modificadas).

Consideramos que acceder a los supuestos conceptuales implicaría un diseño metodológico diferente, en el que se estudie algunos casos en profundidad y se combine el análisis de la práctica con entrevistas en las que el profesor verbalice los motivos que le han llevado a tomar determinadas decisiones, en un proceso que se prolongue a lo largo de un período extenso de tiempo a fin de identificar tendencias más o menos estables que permitan extraer conclusiones más sólidas. Sin embargo, estimamos que sí estamos en condiciones de identificar –a partir del corpus de datos que poseemos– otros elementos característicos de cada teoría al analizar la práctica de los docentes que han participado en el estudio. En este sentido, nuestra hipótesis es que el panorama no es tan neutro como lo acabamos de describir, es decir, los profesores no escogen cualquier tipo de actividad sino que organizan la hora de clases de acuerdo a sus teorías implícitas, de modo que un profesor que mantiene concepciones más cercanas a la teoría directa hará algunas cosas y no otras. Nuestro modelo de análisis pretende ser un aporte en este sentido.

Asumiendo lo que hemos señalado, cabría preguntarse cómo podemos acceder a los *supuestos epistemológicos y ontológicos* que subyacen a las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantienen los profesores. En el primer caso –

supuestos epistemológicos- nos interesa saber de qué manera el docente concibe la relación entre el conocimiento y el sujeto, en un continuo que va desde la búsqueda de una reproducción fiel de la realidad, a la concepción de que el conocimiento es una construcción elaborada en un contexto social y cultural y, por tanto, admite diferentes perspectivas y niveles de análisis. En este sentido, pensamos que los modelos de Coll y Sánchez nos proporcionan dos referentes de enorme valor para el propósito que buscamos; como ya hemos señalado en el capítulo anterior, el primero de ellos – enmarcado en el constructivismo de corte sociocultural- indaga en la forma en que el docente **construye significados** compartidos con los estudiantes a través del análisis de los mensajes que se intercambian durante la actividad conjunta. Sánchez, por su parte, analiza las **estructuras de participación** que se dan al interior de la sala de clases, las que no sólo remiten a aspectos organizacionales sino que revelan –en palabras de los autores (Sánchez, 2008a)- una serie de valores epistemológicos asociados.

Como fundamentaremos más adelante, nuestro modelo de análisis recoge el sentido de la propuesta de Coll al focalizar la atención en las **estructuras de construcción de significados** que genera el docente en la sala de clases, empleando una adaptación de las estructuras postuladas por Sánchez et. al (2008a) para categorizarlas de acuerdo a la teoría implícita sobre la enseñanza y el aprendizaje que estaría detrás de cada una.

Con respecto a los *supuestos ontológicos*, que aluden a la forma en que el docente concibe el aprendizaje (estado, proceso, sistema) y sus implicancias en el sujeto que aprende, postulamos que resultan accesibles al investigador analizando la forma en que el educador organice la actividad conjunta en el aula, la que estaría marcada –desde nuestro marco teórico- por cómo se representa el proceso de aprendizaje y –en consecuencia- la enseñanza; en otras palabras, un profesor cercano a la teoría directa propondrá actividades que probablemente tengan una menor presencia en un profesor más constructivo, y aún cuando ambos optasen por el mismo tipo de actividad, cada uno la orientaría de acuerdo a sus respectivas teorías implícitas. Así, sería posible encontrar –por ejemplo- en muchas horas de clases una actividad

típica que podríamos denominar en forma genérica **presentación de nueva información**, la cual sería bastante diferente al tratarse de profesores proclives a concepciones directas, interpretativas o constructivas.

Sin embargo, el análisis de la actividad en sí misma, e incluso de una sola sesión de clases, sería insuficiente para verificar si el profesor concibe el aprendizaje como un suceso aislado, como un proceso lineal o como un sistema recursivo en el que los diferentes componentes interactúan de manera dinámica. Por ello, se hace necesario observar también la estructuración de la actividad a lo largo del tiempo, intentando reconocer ciertos patrones de acción no sólo en una clase específica sino en la forma en que se vincula un número determinado de sesiones.

En esta perspectiva, los modelos que hemos citado nos aportan los conceptos de **Actividades Típicas de Aula** (ATA) (Sánchez, 2008 a; 2008 b; Pozo, 2011) y **Segmentos de Interactividad** (SI) que, pese a los matices que presentan dados los supuestos teóricos que los sustentan, hemos considerado similares en términos funcionales. De este modo, nuestro esquema de análisis identificará –en un primer momento– las ATAs que estructuran cada sesión, categorizadas de acuerdo a nuestro propio marco teórico y las características específicas del contexto escolar de los centros a los que pertenecen los profesores participantes, para señalar posteriormente la **Estructuras de Actividad de la Unidad Didáctica**, que respondería a las categorías *eventos aislados*, *proceso lineal* o *sistema recursivo* a las que ya hemos hecho alusión.

Evidentemente, debemos reconocer que es posible que existan otros aspectos por considerar que no hemos contemplado en esta ocasión; como hemos dicho al principio de este capítulo, todo esquema de análisis implica necesariamente una selección de los aspectos que serán observados y en este sentido, los dos que hemos escogido, además de contar con un amplio desarrollo previo en otros modelos, reflejan –a nuestro juicio– con bastante claridad los supuestos epistemológicos y ontológicos que estructuran las teorías implícitas. Será una tarea posterior a este trabajo indagar la pertinencia de otros aspectos, como el uso de dispositivos tecnológicos o la organización social del aula, que podrían igualmente resultar relevantes para lo que

buscamos: comprender cómo las representaciones intuitivas de los docentes dan forma a su quehacer en la sala de clases.

Asimismo, y como ya hemos señalado, el carácter **situado** de las prácticas de aula impone ciertas **restricciones** a los esquemas de análisis, pues las diferentes culturas escolares condicionan en cierta medida lo que los profesores hacen o dejan de hacer en el aula; en este sentido, los aspectos que hemos seleccionado para nuestro estudio resultan muy relevantes para la cultura docente de los Maristas de Chile, mientras que otros factores –como el uso de tecnología o el trabajo colaborativo– parecen ajenos a la vida escolar de estos centros. Volveremos sobre este punto en el capítulo siguiente, destinado a describir la metodología empleada (Capítulo V) y a discutir los resultados de esta investigación (Capítulo VI).

b. ¿Cómo segmentar la práctica?

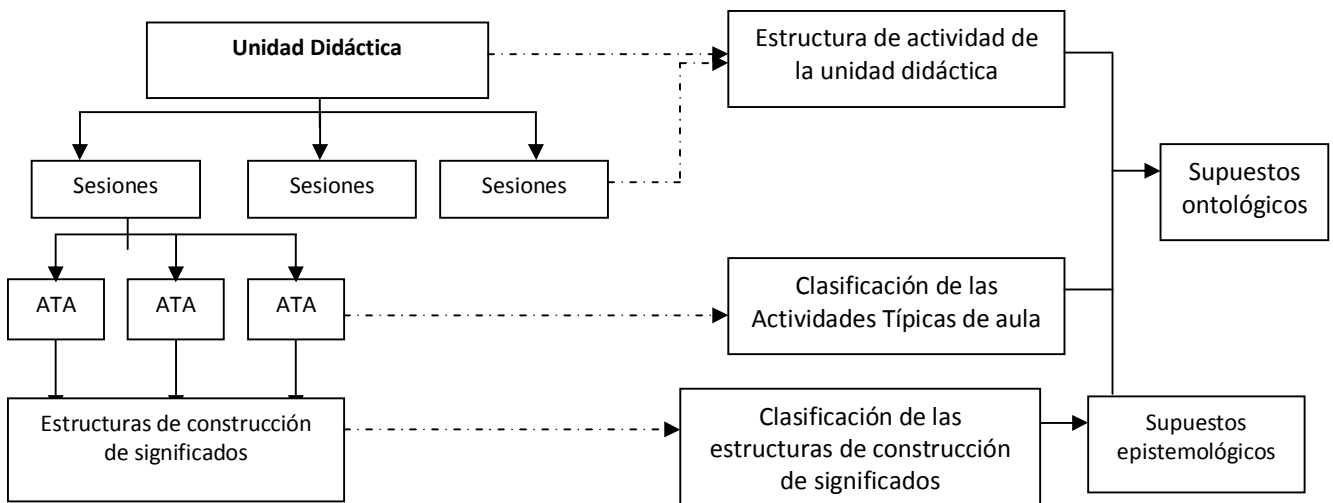
En términos generales hemos optado por el esquema empleado por Sánchez et al. (2008a, 2008b y 2008c) – y asumido también por Pozo (2011) – ya que es relativamente coherente con la forma en que los docentes chilenos “piensan” la enseñanza: unidades temáticas constituidas en la inmensa mayoría de los casos en torno a un contenido declarativo, divididas en un número variable de sesiones de 45 minutos, cada una de las cuales está estructurada –a su vez– por una serie de actividades destinadas a promover el aprendizaje de los estudiantes. Esta manera de segmentar la práctica nos permitirá analizar los *supuestos ontológicos* descritos previamente.

Por otra parte, al centrarse exclusivamente en lo que sucede en la sala de clases con el objeto de acceder a los componentes más implícitos de las teorías docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje, nuestro modelo se aleja de las Secuencias Didácticas planteadas por Coll (Coll, Onrubia y Mauri, 2008) que consideran también el proceso de planificación de la docencia. El resto de los elementos analizados, resultan –al menos desde el punto de vista funcional– bastante similares en ambos casos (distinción de sesiones y segmentos de interactividad).

Con respecto a la unidad de análisis de los *supuestos epistemológicos* hacemos una propuesta integradora en la que tomamos el criterio de segmentación del equipo liderado por Sánchez (2008a, 2008b y 2008c) pero asumiendo el sentido que les atribuyen Coll, Onrubia y Mauri (2008). De esta forma, estudiaremos los ciclos comunicativos, considerados como **estructuras de construcción de significado**. ¿Por qué no considerar los *mensajes* contemplados por Coll y su equipo? Como veremos más adelante, se trata de estructuras demasiado pequeñas y que –a nuestro juicio- no entregan información diferente respecto a la concepción del conocimiento que mantiene el profesor, a la proporcionada por los ciclos.

En la figura IV.1 se expone una visión panorámica del modelo propuesto, indicando las diferentes unidades y tipos de análisis que hemos construido para identificar los supuestos teóricos que estructurarían las concepciones docentes. La dirección de las flechas indica la relación existente entre los diferentes componentes; de este modo, las **descendentes** representan niveles de mayor especificidad en la segmentación de la práctica mientras que las **horizontales** establecen el tipo de análisis que es posible realizar en dichos niveles.

Figura IV.1: Unidades de análisis de la práctica docente utilizadas en la investigación.



¿Qué relación existe entre ambos niveles de análisis? Nuestra hipótesis es que existe una íntima conexión entre ellos, pues constituyen diferentes perspectivas para aproximarse a un mismo corpus de datos. La forma concreta en cómo se vinculan será discutida en los capítulos finales de este texto.

A continuación, describiremos en detalle cada uno de las categorías que hemos elaborado para el análisis de la práctica docente en aula desde el marco teórico que nos orienta; reservaremos la explicación detallada de cómo hemos aplicado este esquema en el capítulo destinado al diseño metodológico de la investigación.

IV.3. ACCEDER A LOS SUPUESTOS ONTOLÓGICOS DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE A PARTIR DEL ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES TÍPICAS DE AULA (ATAS)

Según hemos señalado anteriormente, uno de los indicadores que nos permite inferir cómo un docente entiende el aprendizaje y, en este sentido, conectar con parte de los supuestos **ontológicos** de su teoría implícita es el análisis de los denominados “**segmentos de interactividad**” (Coll y Solé, 2001) o “**actividades típicas de aula (ATA)**” (Sánchez, 2008 a)⁴ que estructuran las actividades de enseñanza aprendizaje a lo largo de una determinada sesión instruccional. Según Shuell (1996) esta unidad de análisis sería una de las más significativas para estudiar el tipo de interacción que profesores y alumnos establecen en el aula, y un medio privilegiado para promover la reflexión sobre la propia práctica e impulsar el cambio conceptual docente (Elshout – Mohr et al., 1999).

En términos generales, existe bastante acuerdo respecto al significado de este concepto; Sánchez (2008 a, p.112), por ejemplo, las define como “actividades regulares con un objetivo y un plan de trabajo que conforman cada una de las sesiones y que se repite habitualmente a lo largo de una UC”, mientras que Stodolsky (1991, p.27) las considera

“Una parte de la lección que tiene un foco o tema y comienza en un punto y termina en otro (...) por la especificidad de su formato instruccional, por la de las personas que participan en él, por la de sus materiales y por la de sus expectativas y metas de comportamiento. Ocupa un cierto período de tiempo durante la lección y tiene lugar en un escenario físico determinado. El foco de un segmento puede ser instruccional o de gestión (managerial)”

Por su parte, Coll, Onrubia y Mauri (2008) emplean el término “**segmentos de interactividad**” definiéndolo como “formas específicas de organización de la actividad conjunta, caracterizadas por determinados patrones de actuaciones articuladas entre profesor y alumnos, y por una cohesión temática interna. Los segmentos de

⁴ Ya hemos establecido que, aunque comparten marcos teóricos diferentes, para el propósito de este estudio las hemos considerado funcionalmente semejantes.

interactividad definen qué pueden hacer/decir los participantes en un momento dado de la actividad conjunta, y cumplen funciones instruccionales específicas. Frente a las SD (Secuencia didáctica) / SAC (Secuencia de actividad conjunta) y las S (Sesiones), que son unidades “dadas” o “impuestas” por el propio diseño de las situaciones de observación, los SI constituyen la primera unidad “construida” o “inferida” a partir del análisis de los datos.” (p.46)

No obstante, como señalan Coll y Solé (2001), los resultados de las investigaciones llevan a concluir que –aunque se reconoce que es posible identificar un número relativamente pequeño de segmentos de actividad – aún no hay consenso respecto a cuáles son estos segmentos y cómo delimitarlos. Ambos autores postulan algunas razones que pueden explicar esta divergencia, “como la elección (...) de dimensiones distintas para caracterizar los segmentos y la diferente naturaleza de las actividades observadas, en especial a los niveles educativos que corresponden y los contenidos sobre los que versan” (p.377)

Desde esta perspectiva, parece oportuno iniciar esta sección con una revisión panorámica de los diferentes esfuerzos por categorizar las actividades típicas del aula y los criterios utilizados para ello, antes de proponer un marco que se ajuste al propósito de nuestro estudio. Uno de los trabajos pioneros en este sentido es el realizado por Berliner (1983) quien, tras analizar 75 clases desde educación inicial hasta 6º de primaria en tres escuelas, llega a identificar 11 diferentes tipos de actividades, a partir de criterios como su duración, el número de participantes y el tipo de evaluación realizada. El cuadro IV.1, adaptado de Coll y Solé (2001, p.378 – 379) sintetiza estos hallazgos.

Cuadro IV.1: Clasificación de Actividades Típicas de Aula según Berliner (1983). (Adaptado de Coll y Solé, 2001, p.378 – 379)

Dimensiones de análisis	Segmentos identificados
Duración temporal.	Círculo de lectura (grupos reducidos de alumnos
Número de alumnos implicados.	leen en voz alta, normalmente por turno,
Papel del profesor (expone, supervisa, modera, proporciona recursos, está ausente, etc.)	y discuten el contenido leído bajo la dirección del profesor)
Importancia del profesor en el desarrollo de la actividad (mucha, moderada, poca, ninguna, variable, etc.)	Trabajo de pupitre (los alumnos responden por escrito a una variedad de materiales mientras trabajan individualmente)
Respuesta del alumno (privada, pública, variable, etc.)	Presentación bidireccional (alumnos y profesores se comunican oralmente disponiendo ambos de la oportunidad de intervenir)
Evaluación (formativa, sumativa, inexistente, etc.)	Presentación unidireccional (el profesor habla a un grupo reducido o amplio de alumnos, cuya posibilidad de intervenir es limitada o nula)
Retroalimentación del profesor (frecuente, escasa, variable, etc.)	Presentación mediatizada (los alumnos escuchan, miran o leen la información presentada en un libro o mediante algún medio audiovisual).
Momento de la retroalimentación del profesor (inmediata, diferida, variable, etc.)	Lectura silenciosa (los alumnos leen sin que exista demanda alguna de respuesta oral o escrita)
Retroalimentación del alumno (frecuente, escasa, variable, etc.)	Construcción (los alumnos generan un producto a partir de un conjunto de materiales).
Control del contenido por el profesor (alto, moderado, bajo, nulo, variable, etc.)	Juegos de reglas – <i>games</i> - (los alumnos utilizan un conjunto de reglas similares a las de los juegos para llevar a cabo la actividad)
Control del contenido por los alumnos (alto, moderado, nulo, variable, etc.)	Juego – <i>play</i> - (actividad que no responde a unos objetivos de aprendizaje académico y en la que los alumnos parecen divertirse)
Control del proceso por el profesor (alto, moderado, bajo, nulo, variable, etc.)	Transición (actividad que se sitúa entre dos actividades académicas)
Control del proceso por los alumnos (alto, moderado, bajo, nulo, variable, etc.)	Tareas de limpieza del aula
Estabilidad del grupo (alta, baja, variable, etc.)	
Porcentaje de estructuras que exigen un alto nivel de atención.	

Más o menos en la misma época, Doyle (1986) sistematiza los resultados de un número importante de estudios previos, agrupando las diferentes propuestas de clasificación de segmentos de actividad en el aula en cuatro grandes categorías, recogidas en el cuadro IV.2.

Cuadro IV.2: Segmentos de actividad en el aula, según Doyle (1986).

Elementos que los definen	Segmentos identificados
<p>Límites temporales o duración.</p> <p>Medio físico, espacio en el que ocurre, número de participantes, artefactos usados, coordinación de los participantes en el espacio disponible.</p> <p>El formato de conducta o programa de acción de los participantes (el tipo de comportamientos permitidos y desaprobados)</p> <p>El contenido sobre el que se trabaja</p>	<p>Recitación (<i>Recitation</i>) o ejercicios pregunta – respuesta con la clase entera en torno a un contenido determinado, utilizados para diferentes propósitos: a) revisión, b) introducción de nuevo material; c) comprobación de respuestas; d) práctica; e) chequear los niveles de comprensión.</p> <p>Trabajo individual (<i>Seatwork</i>): alude a dos tipos de actividades a) estudio supervisado: los alumnos trabajan en forma independiente en su escritorio mientras el profesor se dedica a monitorear a toda la clase; b) trabajo independiente mientras el profesor está dirigiendo otra actividad en un lugar diferente del aula y no puede monitorear a todo el curso.</p> <p>Pequeños grupos y equipos de trabajo colaborativo.</p> <p>Transiciones (entre las diversas formas de interacción) e interrupciones (eventos ajenos a la clase)</p>

Rosenshine y Stevens (1986), por otro lado, aunque hablan de las funciones instruccionales que debería cumplir un profesor efectivo en lo que denominan *instrucción directa*, proponen seis elementos que –desde nuestra perspectiva – perfectamente podrían ser homologados a los segmentos de actividad a los cuales nos hemos referido; cada uno de ellos posee una serie de descriptores que permiten verificar su grado de efectividad: a) Chequear el trabajo asignado en sesiones anteriores y repasar (si es necesario); b) Presentar nuevos contenidos/ habilidades; c) Guiar la práctica de los estudiantes; d) Proporcionar retroalimentación y corregir; e)

Proporcionar a los alumnos espacios de práctica independiente ; f) Revisiones semanales y mensuales.

Los estudios de Stodolsky (1991), aplicando perspectivas de análisis diferentes a las anteriores, conducen a una nueva tipología de segmentos de actividad, recogidos en el cuadro IV.3.

Cuadro IV.3: Clasificación de segmentos de actividad según Stodolsky (1991).

Dimensiones de análisis	Segmentos identificados
Ritmo de trabajo (lo establece el profesor, lo establece el alumno, lo establecen conjuntamente profesor y alumnos, se establece a partir de la interacción entre alumnos, se establece mecánicamente, etc.)	Trabajo de pupitre (los alumnos trabajan individualmente en sus pupitres o en otros lugares realizando las tareas asignadas)
Nivel de exigencia cognitiva (recibir y recordar información, conceptos y destrezas, habilidades de indagación, aplicación de conceptos y destrezas, procesos cognitivos de alto nivel, etc.)	Trabajo de pupitre individualizado (los alumnos trabajan individualmente en sus pupitres o en otros lugares realizando las tareas que les han sido asignadas individualmente o que ellos mismos han elegido)
Comportamiento de los alumnos (pregunta/respuesta, lectura/oral, resolución/pupitre, resolución/pizarra, observación/pizarra, corrección de las tareas, escuchar/atender, discutir, lectura silenciosa, ver una película/audiovisual, realización de un control, etc.)	Sesión de preguntas y respuestas (el profesor interpela individualmente a los alumnos para que respondan a las preguntas o tomen el turno de la lectura)
Liderazgo del profesor (está ausente, observa/ayuda, dirige una sesión de preguntas y respuestas, da instrucciones, dirige la actividad, lee, hace un control, etc.)	Discusión (parecidas a las sesiones de preguntas y respuestas, pero con mayor intercambio entre los participantes; el profesor dirige la discusión, que tiene a menudo como finalidad precisar una idea o hacer que los alumnos expongan opiniones o punto de vista).
Retroalimentación (no hay, la proporciona el profesor en un grado alto o bajo, la proporcionan otros alumnos en un grado alto o bajo, la proporciona el libro de texto, se utilizan materiales de autocorrección, etc.)	Exposición (el profesor habla a los alumnos sobre los contenidos que se están trabajando)
Interacción esperada de los alumnos (ninguna, baja, media, alta, variable, etc.)	Demostración (el profesor muestra cómo realizar una tarea)
Opciones y alternativas en el inicio y desarrollo de la actividad (no existen, son responsabilidad del profesor, de los alumnos, conjuntamente, hay una programación individualizada, etc.)	Corrección de tareas (los alumnos corrigen sus deberes, trabajos de pupitre o pruebas; el profesor da respuestas cortas o hace que los alumnos establezcan turnos para leerlas en voz alta).
Opciones al terminar la actividad.	Prueba/control (los alumnos se someten a una prueba o control)
Ubicación espacial de los alumnos (pupitre, pizarra, área de trabajo dentro del aula,	Trabajo en grupo (los alumnos, organizados en grupos reducidos, trabajan en una tarea cuya realización requiere acciones interdependientes).
	Audiovisual (los alumnos miran y/o escuchan películas, cintas grabadas, etc.)
	Concursos, juegos didácticos (pueden involucrar a todos los alumnos o sólo a una parte)

fuera del aula, biblioteca, etc.) Participación de los alumnos (implicados o no implicados)	Informes (los alumnos presentan a sus compañeros y al profesor la información que han elaborado sobre un tema). Dar instrucciones (el profesor comunica a los alumnos el plan de actividades y las instrucciones de realización). Preparación de tareas (el profesor prepara con los alumnos las actividades que harán posteriormente). Tutoría (un alumno es instruido por el profesor, por otro adulto o por un compañero). Transición/ organización (los alumnos pasan de una actividad a otra, de un lugar a otro, preparan sus cosas, las guardan, etc.)
--	---

Por otra parte, Elshout – Mohr et al (1999), interesados en promover la reflexión profunda que ayude a generar un cambio conceptual en los docentes y a mejorar las prácticas de aula, proponen la elaboración de un mapa de los “episodios instruccionales de aprendizaje” (*instructional-learning episodes*) a partir de cuatro grandes dimensiones:

- El tipo de aprendizaje que promueven: *productivo – reproductivo*.
- Los resultados de aprendizaje esperados: *conocimientos – habilidades*
- Los procesos psicológicos que demandan: *cognitivos – metacognitivos*
- El nivel de transferencia exigido: *próxima* (bajo condiciones similares a aquellas en las que se ha producido el aprendizaje) – *lejana* (bajo condiciones muy diferentes a las originales)

A partir de estas dimensiones, proponen la configuración de **8 tipos** de episodios, en los que se combinan de diversa forma cada una de ellas tal como se expone en los Cuadros IV.4 y IV.5.

Cuadro IV.4.: Características de los ocho tipos de episodios instruccionales de aprendizaje (Elshout – Mohr et al, 1999)

Episodio	Distinción 1	Distinción 2	Distinción 3	Distinción 4
Tipo 1	Reproductivo	Conocimiento	Cognitivo	Cercana
Tipo 2	Productivo	Conocimiento	Cognitivo	Cercana
Tipo 3	Productivo	Conocimiento	Cognitivo	Lejana
Tipo 4	Reproductivo	Habilidades	Cognitivo	Cercana
Tipo 5	Productivo	Habilidades	Cognitivo	Cercana
Tipo 6	Productivo	Habilidades	Cognitivo	Lejana
Tipo 7	Productivo	Conocimiento	Metacognitivo	Lejana
Tipo 8	Productivo	Habilidades	Metacognitivo	Lejana

Cuadro IV.5: Ocho episodios instruccionales de aprendizaje prototípicos (Elshout – Mohr et al, 1999)

1	Aprendizaje de hechos y adquisición de conocimientos enciclopédicos prestando atención. El resultado de aprendizaje previsto es que los estudiantes puedan usar el conocimiento adquirido reproductivamente.
2	Construcción de conocimiento conceptual a través del procesamiento profundo. Se espera que los alumnos puedan usar el conocimiento adquirido productivamente.
3	Construcción de conocimiento de orden superior a través de una alternancia entre descontextualización y recontextualización. El resultado de aprendizaje esperado es que los estudiantes puedan usar el conocimiento de orden superior adquirido productivamente, también bajo condiciones que demanden una transferencia lejana.
4	Desarrollo de rutinas autónomas por medio de la ejercitación. Se espera que los alumnos puedan usar las habilidades adquiridas en forma productiva.
5	Adquisición de habilidades cognitivas por práctica sistemática. Se espera que los alumnos puedan usar las habilidades adquiridas en forma productiva.
6	Desarrollo de la experticia por contacto con expertos. El resultado de aprendizaje previsto es que los estudiantes puedan usar productivamente las habilidades adquiridas, también bajo condiciones que demandan la transferencia lejana.
7	Adquisición de conocimiento metacognitivo a través de la reflexión. El resultado de aprendizaje previsto es que los estudiantes puedan usar productivamente el conocimiento metacognitivo adquirido, también bajo condiciones que demandan la transferencia lejana.
8	Adquisición de habilidades de autorregulación por medio de la auto-evaluación. Se espera que los alumnos puedan usar productivamente las habilidades metacognitivas adquiridas, también bajo condiciones que demanden una transferencia lejana.

Cañal (2000), por otro lado, sugiere cuatro criterios para clasificar las actividades que se llevan a cabo dentro del aula: a) su finalidad didáctica (su sentido en la dinámica del sistema de la sala de clases), 2) el procedimiento de realización, 3) la fuente de información, 4) los materiales o medios empleados. A partir de esto, se generan cinco niveles taxonómicos con la denominación de *tipo*, *clase*, *grupo*, *categoría* y *actividad*. De esta forma llega a listar 3 tipos de actividades divididas en 13 clases, que se descomponen a su vez en 23 grupos, 48 categorías y 112 actividades. A modo de ejemplo, recogemos en el cuadro IV.6 sólo los niveles superiores (tipos y clases dentro de cada tipo)

Cuadro IV.6: Clasificación de actividades de aula según Cañal (2000).

TIPO 1. ACTIVIDADES DIRIGIDAS A MOVILIZAR INFORMACIÓN (CONTENIDOS)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Movilizar contenidos a partir de fuentes de información personales. 2. Movilizar contenidos a partir de fuentes de información bibliográficas. 3. Movilizar contenidos a partir de fuentes de información audiovisuales. 4. Movilizar contenidos a partir de fuentes de información del propio medio sacionatural estudiado. 5. Movilizar contenidos a partir de fuentes de información diversas.
TIPO 2. ACTIVIDADES DIRIGIDAS A ORGANIZAR Y TRANSFORMAR INFORMACIÓN (CONTENIDOS)
<ol style="list-style-type: none"> 6. Organizar contenidos. 7. Estructurar contenidos. 8. Planificar procesos. 9. Evaluar procesos de enseñanza aprendizaje.
TIPO 3. ACTIVIDADES DIRIGIDAS A EXPRESAR INFORMACIÓN ELABORADA POR LOS ALUMNOS (RESULTADOS)
<ol style="list-style-type: none"> 10. Expresar resultados oralmente. 11. Expresar resultados por escrito. 12. Expresar resultados por medios audiovisuales. 13. Expresar resultados por otras vías.

Con un objetivo mucho más específico en mente, Patrick y Middleton (2002) y Perry et al (2002) construyeron categorías de análisis de la dinámica de aula a fin de observar cómo se lleva a cabo el aprendizaje autorregulado en la sala de clases. Mientras que los primeros optaron por aspectos muy generales, como la forma en que el docente entrega la lección, el uso de la tecnología o el compromiso de los estudiantes en los proyectos de investigación, los segundos prefirieron un análisis

minucioso de las prácticas docentes, que involucraba aspectos tales como el tipo de tarea propuesta a los aprendices (abierta o cerrada), el apoyo entregado por el profesor (procedimental o declarativo) o las posibilidades de autoevaluación. Estos ejemplos vuelven a confirmar lo ya señalado: en gran medida las categorías de análisis de la práctica pedagógica constituyen un conocimiento situado, altamente dependiente no sólo de los propósitos epistemológicos de los investigadores sino, especialmente, del corpus de datos al cual se tenga acceso.

Las anteriores categorizaciones corresponden a lo que diferentes autores han podido observar en estudios de situaciones reales de interacción en el aula; el modelo de R.M. Gagné (1987, p.248), sin embargo, constituye un modelo **prescriptivo** en cuanto señala –a partir de una determinada teoría de procesamiento de la información- cómo debiese estar estructurada una clase para promover el aprendizaje de los estudiantes. Hemos considerado oportuno incluirlo en esta revisión pues ocupó un lugar importante en la formación del profesorado en Chile en la década de los 80 – 90. En lo nuclear, propone una serie de eventos de enseñanza que pretenden dar cuenta de los correspondientes procesos internos que experimentaría el alumno en su proceso de aprendizaje.

Cuadro IV.7: Eventos instruccionales propuestos por Gagné (1987, p.248)

<i>Procesos internos</i>	<i>Eventos de enseñanza</i>	<i>Ejemplo de acción</i>
Recepción	1. Generar atención	Uso de un cambio brusco de los estímulos.
Expectativa	2. Informar a los sujetos cuál es el objetivo del aprendizaje.	Decir a los sujetos qué serán capaces de hacer después de su aprendizaje.
Recuperación de información hacia la memoria de trabajo	3. Estimular el recuerdo de lo aprendido.	Solicitar que se recuerden los conocimientos y habilidades previamente aprendidos.
Percepción selectiva	4. Presentar el estímulo.	Presentar el material destacando las características prominentes.
Codificación semántica	5. Dar “orientación” en el aprendizaje.	Sugerir una organización que tenga significado.

Emisión de una respuesta	6. Evocar el desempeño.	Pedirle al sujeto que ejecute la actividad.
Reforzamiento	7. Ofrecer retroalimentación.	Dar al sujeto retroalimentación informativa.
Recuperación y reforzamiento	8. Evaluar el desempeño.	Solicitar al sujeto que siga actuando y continuar dándole retroalimentación.
Recuperación y generalización	9. Incrementar la retención y generalización	Proporcionar al sujeto una práctica variada y aplicarle exámenes espaciados.

La revisión que acabamos de realizar nos permite tomar conciencia que la definición de actividades típicas de aula o segmentos de interactividad responde antes que todo al criterio de análisis empleado por el equipo de investigación que se acerque a la sala de clases el que, a su vez, depende del propósito de los diferentes tipos de estudios. En definitiva, nos encontramos ante una categoría “construida” por los investigadores para generar un mapa de la actividad conjunta entre profesores y alumnos en torno a un determinado contenido cultural, que permita explicar un determinado fenómeno sobre el cual considera necesario indagar de manera sistemática (Coll, Onrubia y Mauri, 2008). La variedad de propuestas nos habla, sin duda, de la complejidad de escenarios que se construyen en el aula en un espacio físico reducido y un tiempo limitado, y lo cuidadosos que debemos ser al fragmentar en pequeños “cuadros” una “película filmada en tiempo real”.

Por otro lado, es pertinente advertir que aunque los participantes en un estudio puedan abarcar la mayor cantidad de variables consideradas por los investigadores, nunca podrán dar cuenta de la enorme variedad que caracteriza la actividad en el aula, de modo que aun cuando sea posible encontrar tendencias más o menos generales, es difícil pretender postular cualquier tipo de clasificación como un registro absoluto de lo que se puede hacer en el aula; desde esta perspectiva, se debe ser cautos al momento de generar conclusiones o establecer prescripciones a partir de este tipo de estudios, precisión que debe aplicarse también a nuestra propia investigación.

Del mismo modo, se debe notar que la mayoría de las taxonomías expuestas pertenecen al paradigma *proceso-producto* al cual hemos aludido en el capítulo anterior, razón por la cual son capaces de “ver” determinados aspectos de la realidad y no otros. En este marco, se centran ante todo en uno de los componentes del “triángulo interactivo” (Coll, 2001) como es el docente, dejando de lado la actividad conjunta que –en torno a los contenidos de aprendizaje- se construye con los estudiantes.

Por ello, más que asumir la propuesta de otros autores nos hemos visto desafiados a establecer una manera de analizar la interacción en el aula que nos permita comprender las teorías implícitas docentes –y particularmente los supuestos ontológicos- a las que deseamos acceder. En consecuencia, nuestro foco de atención se ha dirigido siempre **a lo que el profesor realiza** más o menos deliberadamente y que posee una intencionalidad pedagógica, dejando de lado interacciones emergentes de carácter funcional (dar permiso a un alumno para ir al servicio higiénico, abrir la puerta y dar un aviso, etc.); en este sentido, hemos intentado respetar con la mayor fidelidad posible la organización que el mismo docente – a través de los “cambios de ritmo” que va haciendo durante la hora de clases- va dando a la sesión. Cabe hacer notar, sin embargo, que nuestro esquema de análisis se encuentra “encarnado” en un tipo particular de contexto educativo formal, como es el de los colegios maristas privados de Chile, en los que existe una cultura de trabajo académico que permite que gran parte del tiempo efectivo de la clase se dedique al aprendizaje, de modo tal que los problemas de convivencia en el aula se reducen a su mínima expresión; asimismo, estos centros comparten algunos rasgos propios del sistema escolar chileno en cuanto a la ratio de alumnos por docente (cursos cercanos a los 40 alumnos) y el predominio de los procesos individuales de aprendizaje. Como ya hemos señalado, estas particularidades nos permiten comprender por qué hemos propuesto determinadas categorías y no otras, como podrían ser el manejo de la disciplina o la organización social del aula, de especial relevancia en contextos diferentes al nuestro.

IV.3.1. PROPUESTA DE ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES TÍPICAS DE AULA.

El primer nivel de categorización que proponemos en el presente modelo no está muy lejano de lo que se ha planteado previamente, en cuanto recoge algunos de los grandes ejes que atraviesan la mayoría de los esquemas de interpretación del aula que hemos descrito: a) **entrega de información por parte del profesor en diferentes formatos** (Berliner, 1983; Cañal, 2000; Elshout-Mohr, et al., 1999; Patrick & Middleton, 2002; Perry et al., 2002; Rosenshine & Stevens, 1986; Stodolski, 1991); b) **actividad de los alumnos** (Berliner, 1983; Cañal, 2000; Doyle, 1986; Elshout-Mohr, et al., 1999; Patrick & Middleton, 2002; Perry et al., 2002; Rosenshine & Stevens, 1986; Stodolski, 1991); c) diversas **modalidades de evaluación** (Cañal, 2000; Elshout-Mohr, et al., 1999; Patrick & Middleton, 2002; Perry et al., 2002; Rosenshine & Stevens, 1986; Stodolski, 1991).

No obstante, creemos que aunque proponemos algunos tipos de actividad no contempladas por los autores recién mencionados, y que se desprenden de una concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje (Coll, 2001) más cercana a los modelos de análisis descritos en el capítulo III, nuestro aporte no radica tanto en ofrecer nuevas categorías para clasificar las actividades de aula sino en el intento que realiza de **adjetivar** dichas actividades en función de los supuestos implícitos que subyacen a ella, analizándolas no sólo en términos funcionales (el tipo de actividad propuesta) sino con respecto a la naturaleza del tipo de contenido que se trabaja y los procesos de aprendizaje que intenta favorecer el profesor, siguiendo una línea similar a la empleada por Elshout-Mohr et al. (1999) y en sintonía con el esquema de Pozo (2011) que nos permite distinguir entre prácticas más cercanas a la teoría directa, interpretativa o constructiva. Volveremos sobre este aspecto en unas páginas más adelante.

a. Criterios para delimitar las ATAs.

El primer reto que hemos debido enfrentar ha sido determinar el inicio y el término de una **actividad típica de aula**. En este sentido, y dado que nos interesa acercarnos a cómo los profesores conciben el aprendizaje y la enseñanza, hemos procurado estar muy atentos a las diferentes señales que van dando a lo largo de la clase y en las que determinan el cambio de actividad. Para ello nos hemos fijado fundamentalmente en las marcas explícitas entregadas por el mismo profesor las que –como se puede apreciar en los ejemplos– en algunos casos se refieren al **inicio** de un segmento, en otros al **cierre** o una combinación de ambas variedades.

1. Javier (Historia) **Después de haber recogido los conocimientos previos de los estudiantes, señala una actividad de trabajo personal:** ¿Entienden la generalidad, cierto? Qué necesito que hagan a continuación. Cada uno va a diseñar, va a redactar una definición de totalitarismo de acuerdo a lo que hemos conversado y a lo que recuerdan de años anteriores. Una definición ... con cinco líneas quedo más que contento,
2. Claudia (Lenguaje) **Después de haber recordado conceptos de clases anteriores, cierra el segmento preguntando si aún quedan dudas y marca el cambio de actividad dirigiendo la atención hacia una página del texto del alumno:** ¿Quedó claro o hay dudas? **A** (varios): Quedó claro ... totalmente claro. **P:** Entonces, cambiamos de página. Vamos a la página 156. Quiero que observen lo que aparece ahí. Hay una imagen y hay un texto.
3. Claudio (Lenguaje) **Señala el inicio de la clase y el comienzo de una actividad de recuperación de los contenidos adquiridos previamente:** Bien niños, vamos a comenzar la clase. La idea es que podamos ir reforzando aquellos que estuvimos analizando en ocasiones anteriores, para luego ir construyendo en conjunto lo que viene para la unidad que comenzamos hoy, que está relacionada con el tema de la argumentación, tema que de alguna u otra manera nosotros hemos analizado, que hemos trabajado en años anteriores, por lo tanto, sobre el cual deberían tener algunos conocimientos, ¿o no? ¿Cuál es el ejemplo clásico de argumentación?

En el último ejemplo, el profesor de Lenguaje explicita a sus alumnos que se dispone a explicarles el contexto en el cual fue escrito el poema épica “*La Araucana*” como una forma de favorecer su comprensión; esta intervención marca un cambio

claro entre lo que había estado realizando antes (explicar el concepto de estrategia) y lo que vendrá después.

4. Eduardo (Lenguaje): Hoy día vamos a dar un pequeño contexto de lo que es la araucana y de lo que hay que leer de la araucana. La araucana es un texto que hay que contextualizarlo chiquillos, porque de lo contrario uno se encuentra con un idioma, con un lenguaje, se encuentra con una referencia, con referentes absolutamente lejano en el tiempo y en el espacio. Por lo tanto, es un texto que se podría convertir en una tortura, no es una textura, es una tortura.

Del mismo modo, hemos utilizado otros referentes para delimitar una **actividad típica de aula**, extraídos en su mayoría desde los modelos descritos en el capítulo 3:

- a) El tipo de tarea que se realiza (qué es lo que hacen o deben hacer profesor y alumnos): un cambio en la tarea en la que se comprometen profesor y alumnos supondría un cambio de ATA.
- b) La coherencia temática: cada actividad se centraría en un contenido específico, de manera que al producirse un cambio en éste (ya sea declarativo o procedimental), se daría inicio a una nueva actividad.
- c) La organización social del aula, es decir, el formato bajo el cual se produce la interacción entre los participantes.

b. Criterios para clasificar las ATAs.

El criterio que hemos empleado para determinar a qué categoría pertenece cada una de las ATAs que hemos logrado delimitar ha sido fundamentalmente el **propósito de la actividad**, que hace alusión a la intencionalidad pedagógica de la intervención; en algunos casos, claramente declarada mientras que en otros, inferida a partir de la estructura de interacción. Tres dimensiones hemos utilizado para desentrañar este propósito: a) el **tipo de actividad** propuesta; b) los **contenidos de aprendizaje** que se abordan en ella y c) los **procesos de aprendizaje** que favorece el docente a través de su intervención.

Cuadro IV.8: Dimensiones utilizadas para clasificar las Actividades Típicas de Aula.

Tipo de actividad conjunta	Contenido de aprendizaje	Procesos de aprendizaje
Especifica la estructura de interactividad generada por el docente.	Detalla lo que se espera que los alumnos aprendan en la interacción pedagógica	Hace alusión a los procesos de aprendizaje que el docente intenta favorecer a través de su acción docente.

Desde nuestro punto de vista, este esquema recoge e integra los tres vértices del triángulo interactivo propuestos por Coll (2001), los elementos de análisis considerados por el equipo de Sánchez y la conceptualización teórica de Pozo (2008, 2011) en torno a la estructura del sistema de aprendizaje, al considerar los saberes culturales que articulan la actividad del aula (*contenidos de aprendizaje*) y la forma en que el docente intenta estructurar dicha actividad (*tipo de actividad*) para promover una determinada actividad mental constructiva por parte de los alumnos (*procesos de aprendizaje*). Sin embargo, reconocemos que la forma en que hemos registrado las observaciones nos impide acceder en forma más directa a los procesos psicológicos que efectivamente está poniendo en juego el aprendiz, y sólo podemos inferir la intención del docente a partir de las diferentes decisiones que va tomando a lo largo de la hora de clases.

Exponemos a continuación cada una de las dimensiones que nos han permitido clasificar y caracterizar las diferentes **actividades típicas de aula** que hemos observado; al término de este trabajo discutiremos respecto a la relación de dependencia que postulamos entre estas tres dimensiones y cómo se vinculan con la idea implícita que el docente mantenga respecto a lo que significa aprender y cómo este proceso afecta al sujeto que aprende.

Primera dimensión de análisis: Tipo de actividad

La primera dimensión considerada para categorizar las ATAs delimitadas en una determinada sesión se refiere a la estructura de interactividad que el docente intenta generar en la sala de clases a partir de una serie de tareas de aprendizaje más o menos

intencionadas. En un primer momento, nos permitiría distinguir los que podrían ser considerados grandes núcleos de actividad en torno a los cuales se organizan las clases que hemos podido observar. La clasificación propuesta recoge –por un lado- los elementos comunes a los distintos esfuerzos de clasificación que hemos descrito unas páginas más atrás (entrega de información (4), aplicación (5) y evaluación (6)) junto a otro tipo de actividades propuestas por el Ministerio de Educación de Chile (2012) para las fases de **inicio** (1, 2 y 3) y **cierre** de la clase (7). Esta tipología ha sido contrastada con el corpus de datos disponible para verificar si efectivamente permite describir lo que sucede al interior de los salones de clase maristas, constatando que –aunque no son empleadas por la totalidad de los docentes- abarcan todas las situaciones que hemos podido registrar en vídeo.

Cuadro IV.9: Clasificación de Actividades Típicas de Aula.

Actividades típicas de aula	Descripción
1. Activación de los conocimientos previos	El profesor recuerda los contenidos trabajados en sesiones anteriores que considera relevantes para iniciar la nueva sesión, exponiéndolos él mismo o demandando su recuperación por parte de los estudiantes. Comprende también las diferentes actividades para conocer lo que los estudiantes piensan sobre un tema o la forma en que han organizado el conocimiento que han recibido, más allá del contexto escolar.
2. Presentación de los objetivos de la sesión	El docente explicita de diversas formas lo que se espera que los alumnos hagan o aprendan al término de la sesión.
3. Presentación de nueva información	Corresponde a la parte de la sesión en la que el docente proporciona información nueva, ya sean contenidos declarativos o procedimentales.
4. Uso del conocimiento.	Una vez que el docente ha presentado nuevos conceptos o procedimientos, ofrece diferentes tipos de actividades personales o grupales para favorecer su utilización.
5. Evaluación del trabajo personal/ grupal de los alumnos.	El docente recoge –en actividad de plenario- el resultado del trabajo individual y/o grupal, haciendo algún tipo de retroalimentación a lo expuesto.

- | | |
|--|---|
| 6. Síntesis de los contenidos presentados en la clase. | Recapitulación –a modo de resumen- de las principales ideas que se han trabajado en la clase o de los pasos del procedimiento que se ha tratado de enseñar. |
|--|---|

Como ya hemos señalado, esta primera dimensión posee una naturaleza mucho más “formal” y desconoce el carácter **interactivo** de la actividad del aula; en definitiva, deja de lado el tipo concreto de tarea propuesta por el docente para generar escenarios que promuevan el aprendizaje de los estudiantes. No obstante, al complementarla con las otras dos que hemos mencionado podremos acceder con un poco más de precisión a la forma en que los docentes se representan el proceso de enseñanza/ aprendizaje; en otras palabras, muchos profesores pueden asignar tareas de aplicación de los nuevos contenidos, pero hacerlo desde perspectivas absolutamente diversas porque –en definitiva- tienen visiones muy diferentes respecto a lo que significa aprender.

Segunda dimensión de análisis: Contenidos de aprendizaje

Como hemos visto en el apartado anterior, si centramos nuestro análisis de la práctica docente en las Actividades Típicas de Aula que el profesor estructura para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, podemos distinguir una serie de “formatos” más o menos definidos que nos permiten construir un mapa bastante completo de los escenarios de interacción que caracterizan las aulas que hemos podido estudiar; desde nuestro marco teórico, el uso de unas u otras y su disposición a lo largo del tiempo nos revelarían cómo el profesor en cuestión concibe el aprendizaje. Sin embargo, es posible afinar un poco más el análisis e indagar en el **tipo de contenido o resultado de aprendizaje** en torno al cual se organiza cada actividad pues, como veremos más adelante, no es lo mismo centrarse en la entrega de **datos y hechos** que en la explicación de **conceptos y principios** o la enseñanza de **competencias**.

El primer aspecto necesario de dilucidar, desde esta nueva perspectiva, es el criterio empleado para clasificar los diferentes contenidos o resultados de aprendizaje. En este sentido, debemos reconocer que existen tantas variedades de **taxonomías** como autores han querido enfrentar el tema, lo que inevitablemente exige hacer una opción teórica por una u otra, a partir de las fortalezas y debilidades de cada una para interpretar el aprendizaje en el aula; en el presente trabajo hemos asumido la clasificación de Coll et al. (1992) en la conceptualización llevada a cabo por Pozo (2010), coherente con lo que sabemos respecto a las diferencias entre los contenidos procedimentales y declarativos (Anderson, 1983) y cercana a las nuevas definiciones curriculares emanadas del Ministerio de Educación de la República de Chile (Mineduc, 2012).

No obstante esta opción inicial, creemos que es conveniente revisar algunas de las taxonomías que han tenido mayor impacto entre nuestros sujetos de estudio, pues de alguna forma se han “encarnado” en las prácticas pedagógicas maristas. En esta línea, uno de los primeros intentos por establecer una clasificación de resultados o metas educacionales fue el realizado por Benjamín Bloom y colaboradores (Bloom et. al, 1972), iniciativa que arranca en la Convención de 1948 celebrada por la Asociación Psicológica de los Estados Unidos en la ciudad de Boston. Tal como señala este mismo autor, el propósito último de esta empresa fue “conseguir un marco teórico que pudiera facilitar la comunicación entre los examinadores”, el intercambio de instrumentos de evaluación y de ideas relativas a la forma de aplicarlos. “Después de extensas discusiones se llegó al acuerdo de que la mejor manera de obtener tal marco teórico consistiría en desarrollar un sistema de clasificación de las metas educacionales ya que éstas proveen de las bases para la estructuración de los *curriculum* y exámenes y representan el punto de partida de gran parte de nuestra investigación sobre educación.” (p.6)

El enfoque teórico asumido respondió –evidentemente– al modelo de la psicología **conductista** imperante en ese momento, como lo revela lo señalado por los propios autores:

“el criterio del grupo fue que los objetivos educacionales formulados en términos de conducta tienen su contrapartida en el comportamiento de los individuos, el cual puede

ser observado y descrito, y que estas afirmaciones descriptivas pueden ser clasificadas”
(Bloom et al., 1972, p.7)

Inicialmente, procuró establecer una categorización que abarcara los “dominios” cognoscitivo, afectivo y psicomotor, aunque la carencia de materiales en este último finalmente llevó a centrar la atención exclusivamente en los dos primeros. Para efectos de nuestro trabajo profundizaremos con mayor detalle el dominio “cognoscitivo”, que ha sido el de mayor impacto entre los profesores chilenos. ¿En qué consiste cada uno?

“El área cognoscitiva (...) incluye aquellos objetivos que se refieren a la memoria o evocación de los conocimientos y al desarrollo de habilidades y capacidades técnicas de orden intelectual. (...) Una segunda parte de la taxonomía es el área de lo afectivo. Incluye aquellos objetivos que describen cambios en los intereses, actitudes y valores, el desarrollo de apreciaciones y una adaptación adecuada (...)”(Bloom et al., 1972, p.7)

Bloom y colaboradores (1972) distinguen entre **conocimiento** y **habilidades intelectuales**, lo que a primera vista podría acercarse a la diferenciación entre conocimiento **declarativo** y **procedimental** propuesta por Anderson (1983). No obstante, una lectura atenta del contenido de cada categoría nos lleva a la conclusión que en la mayoría de los casos esta taxonomía se orienta hacia el manejo de información en diferentes niveles de complejidad.

Por otro lado, podemos percibir con claridad cómo se hace presente una **concepción directa** del aprendizaje y la enseñanza en la caracterización que los autores realizan de cada nivel de la “taxonomía cognoscitiva”; no sólo en el nivel inicial se habla del recuerdo de hechos, sino que a lo largo de todo el desarrollo de la misma se plantea al aprendiz como receptor de una información que debe reproducir y/u organizar de diferentes formas o evaluar en función de ciertos criterios objetivos.

Cuadro IV.10: Taxonomía cognoscitiva según Bloom (1972).

CONOCIMIENTO
<p>1. CONOCIMIENTO</p> <p>Significa la capacidad de recordar hechos específicos y universales, métodos y procesos, o un esquema, estructura o marco de referencia. A los efectos de su medición, la capacidad de recordar no implica mucho más que hacer presente el material apropiado en el momento preciso.</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Conocimientos específicos:</i> consiste en recordar unidades de información específicas y aislables. Se subrayan los símbolos cuyos referentes son concretos. Este material, que manifiesta un nivel de abstracción muy bajo, podría concebirse como los elementos a partir de los cuales se construyen las formas más complejas y abstractas de conocimiento. <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de la terminología: es el conocimiento de los referentes de símbolos específicos (verbales y no verbales). Puede incluir el conocimiento de los referentes generalmente más aceptados de distintos símbolos; el conocimiento de los distintos símbolos que puede usarse para representar un mismo referente, o el conocimiento del referente más correcto para un determinado uso de un símbolo. • Conocimiento de hechos específicos: el conocimiento de fechas, acontecimientos, personas, lugares, etc. Puede incluir información muy precisa y específica, tal como la fecha y magnitud exacta de un determinado acontecimiento histórico, e información aproximada o relativa, como el período aproximado, o el orden general de magnitud de un hecho o fenómeno. 2. <i>Conocimiento de los modos y medios para trabajar con hechos específicos:</i> es el conocimiento de los modos de organizar, estudiar, juzgar y criticar. Incluye los métodos de investigación, las secuencias cronológicas y las pautas de juicio dentro de un campo, así como las normas de organización mediante las cuales se determinan y estructuran internamente las áreas en cada uno de los campos. En cuanto al nivel de abstracción, este conocimiento ocupa un lugar intermedio entre el conocimiento de hechos específicos y el de universales. No requiere que el estudiante demuestre tanto su capacidad de usar los materiales como su comprensión, más pasiva, de la naturaleza de los modos y medios. <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las convenciones • Conocimiento de tendencias y secuencias • Conocimiento de clasificaciones y categorías • Conocimiento de criterios • Conocimiento de la metodología 3. <i>Conocimiento de lo universales y abstracciones en un campo dado:</i> Es el conocimiento de los principales esquemas y estructuras mediante los cuales se organizan los fenómenos o ideas. Se

<p>trata en este caso de las grandes estructuras, teorías y generalizaciones que dominan un campo de estudio, o que se utilizan generalmente para estudiar fenómenos o resolver problemas. Están ubicados en el nivel más alto de abstracción y complejidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de principios y generalizaciones. • Conocimiento de teorías y estructuras
<p>HABILIDADES Y CAPACIDADES INTELECTUALES</p>
<p>2. COMPRENSIÓN: Representa el nivel más bajo de “comprensión”. Se trata de un tipo tal de comprensión o aprehensión por el cual el individuo sabe que se le está comunicando y hace uso de los materiales o ideas que se le transmiten, sin tener que relacionarlos necesariamente con otros materiales o percibir la totalidad de sus implicaciones.</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Traducción:</i> Es la comprensión puesta de manifiesto en el cuidado y exactitud con que se parafrasea o interpreta una comunicación recibida, de un lenguaje a otro. Una traducción se juzga sobre la base de su fidelidad y exactitud, es decir, teniendo en cuenta la medida en que el material original es preservado, aunque la forma de comunicación sea distinta. 2. <i>Interpretación:</i> Es la explicación o resumen de una comunicación. Mientras que la traducción demanda una expresión objetiva de elemento por elemento, la interpretación implica el reordenamiento de la comunicación, o una nueva forma de enfocarla. 3. <i>Extrapolación:</i> Es la extensión de las tendencias más allá de la información recibida con el fin de determinar las implicaciones, consecuencias, corolarios, efectos, etc., que concuerdan con las condiciones descritas en la comunicación original.
<p>3. APLICACIÓN: Es el uso de abstracciones en situaciones particulares y concretas. Pueden presentarse en forma de ideas generales, reglas de procedimiento o métodos generalizados y pueden ser también principios, ideas y teorías que deben recordarse de memoria y aplicarse.</p>
<p>4. ANÁLISIS: Es el fraccionamiento de una comunicación en sus elementos constitutivos, de tal modo que aparezca claramente la jerarquía relativa de las ideas y se exprese explícitamente la relación existente entre éstas. Este análisis intenta clarificar la comunicación, indicar cómo está organizada y la forma en que logra comunicar sus efectos, así como sus efectos y ordenación.</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Análisis de los elementos:</i> Es la identificación de los elementos incluidos en una comunicación. 2. <i>Análisis de las relaciones:</i> Trata de las conexiones e interacciones que existen entre los elementos y las partes de una comunicación. 3. <i>Análisis de los principios organizadores:</i> La organización, ordenamiento sistemático y estructura que forman la unidad de una comunicación. Incluye tanto la estructura “explícita” como la “implícita” y también las bases, el ordenamiento necesario y la mecánica que hacen de una comunicación una totalidad.
<p>5. SÍNTESIS: Es la reunión de los elementos y las partes para formar un todo. Implica los procesos de trabajar con elementos aislados, partes, piezas, ordenándolos y combinándolos de tal manera que</p>

constituyan un esquema o estructura que antes no estaba de manera clara.
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Producción de una comunicación única:</i> Es el desarrollo de una comunicación en la cual el escritor u orador se propone transmitir ideas y/o experiencias a otros. 2. <i>Producción de un plan o conjunto propuesto de operaciones:</i> Es el desarrollo de un plan de trabajo o la propuesta de un plan de operaciones. El plan debe satisfacer los requisitos de la tarea, los cuales pueden haber sido dados al estudiante o haber sido creados por él mismo. 3. <i>Derivación de un conjunto de relaciones abstractas:</i> Es el desarrollo de un conjunto de relaciones abstractas, ya sea para clasificar o explicar fenómenos y datos particulares, o para deducir afirmaciones y relaciones a partir de un conjunto de proposiciones básicas o representaciones simbólicas.
6. EVALUACIÓN: Se trata de formular juicios sobre el valor de materiales y métodos, de acuerdo con determinados propósitos. Incluye los juicios cuantitativos y cualitativos respecto de la medida en que los materiales o los métodos satisfacen determinados criterios. Los criterios pueden ser aquellos que el estudiante haya determinado o los que le son sugeridos.
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Juicios formulados en términos de evidencias internas:</i> La evaluación de la exactitud de una comunicación dada, a partir de evidencias tales como la exactitud lógica, la coherencia u otros criterios internos. 2. <i>Juicios formulados en términos de criterios externos:</i> La evaluación de materiales dados, con referencia a criterios elegidos o recordados por el alumno.

Si bien hoy en día el conocimiento psicológico ha dejado en evidencia que muchas de los supuestos de la taxonomía de Bloom ya no pueden ser mantenidos, la mayor parte de los profesores maristas en ejercicio (y de los profesores chilenos, en general) han sido formados bajo este prisma. Ello se refleja, fundamentalmente, en la forma de concebir la **comprensión de conceptos**, asociada a la verbalización de información sin necesidad de establecer relaciones entre los elementos que los componen; las formulaciones actuales apuntan en el sentido totalmente contrario (Stone, 1999; Perkins, 1999). Por otra parte, el modelo de Bloom dirigió la atención del profesorado hacia la formulación de objetivos o metas, en términos de verbo en infinitivo que acompaña a un determinado tema, lo que no siempre ha permitido explicitar lo que se espera que el alumno aprenda (contenidos de aprendizaje) al término de la experiencia educativa.

Años más tarde, y desde un modelo de **procesamiento de la información**, Robert M. Gagné (Gagné, 1993) elabora un nuevo intento de clasificación en el que distingue *cinco variedades de aprendizaje* que tendrían lugar en la educación formal. Para cada una de ellas reconoce ciertas condiciones internas y externas que favorecen su adquisición, a partir de un único proceso de aprendizaje.

- **Habilidades intelectuales:** conjunto de capacidades que hacen posible el uso de símbolos para interactuar de manera indirecta con el mundo. A su vez, se subdividen en *conceptos, discriminaciones, reglas de orden superior y procedimientos*.
- **Información verbal:** Información que el individuo es capaz de declarar: etiquetas, hechos, proposiciones
- **Estrategias cognitivas:** Habilidades que permiten a los sujetos regular sus propios procesos internos de aprendizaje, recuerdo y pensamiento
- **Habilidades motoras**
- **Actitudes:** Estados internos que moderan las elecciones de acción personal realizadas por el individuo

Esta taxonomía pretende ser una ayuda eficaz para diseñar la intervención en el aula por cuanto se fundamenta en un modelo que explica el proceso de aprendizaje, a partir del cual se proponen una serie de “eventos instruccionales” que el docente debería implementar para favorecer el logro de estos resultados. Ahora bien, aunque reconoce la especificidad de condiciones para cada variedad de aprendizaje, finalmente postula un proceso único, que daría cuenta de todas y cada una de las categorías de esta clasificación; la distinción entre conocimiento declarativo y procedimental ampliamente aceptada en nuestros días vendría a cuestionar este supuesto de base.

Por otro lado, bajo el rótulo de “habilidades intelectuales” agrupa los diferentes tipos de conocimiento verbal, al que erróneamente identifica con el manejo de hechos, datos y etiquetas verbales.

Una tercera forma de clasificar los resultados de aprendizaje surge del catedrático de la Universidad Complutense, Martiniano Román, y se extiende rápidamente en Chile, y en especial, en la red de colegios maristas (Román y Diez, 1999a, 1999b, 2001a, 2001b; Román 2005a, 2005b y 2005c) a partir del denominado “Modelo T de planificación”. En términos generales, este autor distingue cuatro componentes del curriculum: capacidades – destrezas – habilidades (dimensión intelectual), valores y actitudes (dimensión afectiva), contenidos y métodos. Capacidades y valores constituirían los objetivos de proceso educativo, los cuales serían adquiridos a través de los otros dos componentes del diseño curricular.

Esta última clasificación se asemeja bastante más a la que hemos decidido asumir para analizar la práctica docente; sus falencias se encuentran sobre todo al analizar con mayor detalle la conceptualización de los diferentes componentes del modelo y la forma en que se sugiere intervenir en el centro. Sobre todo, nos parece que pese al innegable aporte que ha significado a nivel institucional, se fundamenta en una concepción del aprendizaje más cercana a las teorías de procesamiento de la información, al proponer la selección de destrezas intelectuales sin importar el tipo de contenido con el cual se trabaje; por otra parte, por tratarse sobre todo de una propuesta didáctica, no profundiza suficientemente la dimensión psicológica que debe respaldar a toda teorías sobre la enseñanza, dejando de lado muchos aspectos que en la actualidad se encuentran en el centro de la reflexión sobre el aprendizaje y la enseñanza (importancia de los conocimientos previos como teorías implícitas, procesos de cambio conceptual, etc.)

Como hemos podido apreciar, cada una de las taxonomías analizadas responde a un momento histórico particular y refleja el desarrollo del conocimiento teórico de la época en que han sido construidas. ¿Cuál es su importancia para nuestro objeto de estudio? Si asumimos que las teorías implícitas se van conformando a partir de la experiencia individual inserta en determinados escenarios culturales –como hemos sostenido en el capítulo I- es factible pensar que los esquemas descritos han contribuido a moldear el tipo de práctica vigente al momento en que nuestros profesores han sido aprendices y/o maestros, por lo que forman parte de sus mapas

intuitivos respecto a lo que significa enseñar y aprender: han visto a sus profesores en sintonía con algunos de estos esquemas, se han convencido del valor de ellos, han sido formados para ponerlos en práctica o simplemente se han desenvuelto en un ambiente en el que constituían el punto de referencia obligado.

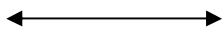
¿Por qué, entonces, asumir otro esquema de análisis? Como ya hemos señalado, la taxonomía de Coll et al. (1992) responde mejor a lo que hoy sabemos sobre el aprendizaje humano y, al mismo tiempo, constituye el referente para el discurso y las prácticas docentes del presente siglo en Chile, explicitado claramente en los documentos oficiales. Asimismo, constituye –a nuestro juicio- una herramienta de gran valor para reconocer las teorías implícitas que sostienen los docentes en estudio.

En consecuencia, distinguiremos en esta investigación tres grandes variedades de resultados o contenidos de aprendizaje:

1. Aprendizajes *verbales* o *conocimiento declarativo* (lo que el alumno aprende a decir)
2. Aprendizajes *procedimentales* (lo que aprende a hacer)
3. Aprendizajes *actitudinales* (las formas en que aprende a comportarse)

De acuerdo a Pozo (2010, p.68) “una diferencia importante entre los diversos tipos de contenidos (...) es su grado de especificidad y generalidad”. Cada disciplina o área académica tiene un cuerpo de contenidos verbales o **declarativos** que difícilmente se solapan con los de otras; sin embargo, para aprenderlos, el estudiante debe hacer uso de una serie de procedimientos, algunos de los cuales sí son comunes a una determinada área del saber (formulación de hipótesis, diseño de experimentos y otros procedimientos comunes a las asignaturas científicas, por ejemplo) o a gran parte de las materias curriculares (las destrezas asociadas a la comprensión lectora, por ejemplo, son empleadas a todo nivel, con diferencias apenas perceptibles de acuerdo al tipo de texto utilizado). “No obstante, a pesar de que son más generales, o móviles, que los contenidos conceptuales, los procedimientos son aún más específicos que las actitudes y los valores, que suelen tener un carácter más general, más independiente del dominio y del contexto”. (Pozo, 2010, p.69)

Cuadro IV.11: Tipos de contenido en el currículo. (Pozo, 2010, p. 69)

Tipos de contenido	Más específicos		Más generales
Verbales	Hechos o datos	Conceptos	Principios
Procedimentales	Técnicas		Estrategias
Actitudinales	Conductas	Normas	Valores

Desde nuestro punto de vista, el tipo de contenido que predomine en una determinada unidad curricular revelará de alguna forma su concepción respecto a lo que significa el aprendizaje escolar; privilegiar unos por sobre otros dará cuenta de los supuestos ontológicos que guían su práctica. En consecuencia, analizar exclusivamente el formato de interactividad sin detenerse en este aspecto resultaría insuficiente o limitado como herramienta de acceso a las teorías implícitas del profesorado; se hace necesario, por tanto, complementar lo que hemos señalado en la dimensión anterior con este aspecto, crucial en el proceso de enseñanza escolar.

Debemos reconocer, sin embargo, que para efectos de este estudio hemos considerado exclusivamente los contenidos *verbales* y *procedimentales*, excluyendo los *actitudinales*. La razón de esta omisión responde, más que a criterios teóricos, a las restricciones que impone el contexto socio-cultural al que pertenecen los profesores que han sido objeto de estudio; en efecto, en la tradición pedagógica marista existe una fuerte insistencia en el tipo de ambiente que debe existir al interior del aula, aspecto que es debidamente salvaguardado no sólo por los reglamentos de convivencia sino también por las diferentes instancias de animación del centro. Por tanto, apreciamos muy poca variabilidad entre los docentes observados, lo que –a nuestro juicio- conecta con lo que señalábamos al comienzo del capítulo III: no siempre el profesor hace todo lo que quiere ni quiere todo lo que hace; en ocasiones –como la descrita- puede más la fuerza de la tradición institucional que la propia manera de concebir la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, los colegios maristas de Chile poseen una fuerte tradición congregacional que se ha procurado preservar a lo largo de sus más de cien años de presencia en el país y de la que los profesores no suelen apartarse (aun cuando podrían, eventualmente, no compartirla)

Los contenidos verbales

A nivel curricular, es posible distinguir tres grandes categorías de **aprendizajes verbales**: a) hechos, b) conceptos y c) principios.

Un *hecho* o un *dato* es una información que afirma o declara algo sobre el mundo; deben aprenderse literalmente, de un modo reproductivo y no es necesario comprenderlos, aunque un contexto significativo parece ser una buena ayuda para su adquisición (Pozo, 2008). El alumno debe hacer una copia más o menos literal o exacta de la información proporcionada y almacenarla en su memoria; este carácter reproductivo hace que el proceso fundamental de adquisición sea la *repetición*.

Los *conceptos*, en cambio, incorporan en sí mismos la idea de relación entre diferentes elementos que comparten ciertos atributos comunes; en consecuencia, la adquisición de un concepto está lejos de la mera reproducción de un enunciado verbal, sino que implica la *comprensión* de este conjunto de relaciones, y la vinculación entre lo que ya se sabe y la nueva información. Así, podremos afirmar que comprender un concepto no es una situación de todo o nada, sino que se logra progresivamente, a medida que la persona va siendo “capaz de dotar de significado a un material o una información que se le presenta” (Pozo, 2010, p. 72)

Los *principios*, por su parte, establecerían una relación entre conceptos y atravesarían la estructura lógica de una disciplina, dándole coherencia interna. En general, su adquisición se lograría a través de un período instruccional prolongado, en el que los estudiantes han sido capaces no sólo de ir comprendiendo los conceptos específicos del área sino estableciendo conexiones cada vez más complejas que podrían desembocar incluso en un proceso de *reestructuración cognitiva*. Esta complejidad hace muy difícil detectar la enseñanza de principios en las clases que hemos estudiado, por lo que nuestra atención se dirigirá exclusivamente hacia la enseñanza de *hechos* y *conceptos*. El siguiente cuadro, extraído de Pozo (2010) ilustra las principales diferencias entre estas dos variedades de aprendizaje declarativo.

Cuadro IV.12: Variedades de aprendizaje declarativo (Pozo, 2010, p.73)

	Información verbal	Concepto (significado)
Características	Copia exacta o literal	Relación o interacción con conocimientos previos.
Su fundamento	Crecimiento(repaso)	Ajuste (comprensión o interpretación)
Naturaleza	Cuantitativa (todo o nada)	Cualitativa (con niveles intermedios o graduales de significado)
Permanencia	Escasa (sin repaso)	Mayor
Transferencia	Muy limitada (contexto)	Mayor (organización)

A partir de la descripción que hemos realizado podríamos establecer –aún de manera provisional- que un profesor más cercano a la teoría directa (que entiende el aprendizaje como la acumulación de eventos aislados) privilegiará el almacenamiento de datos y hechos que sólo requieren de memorización por parte del estudiante sin necesidad de establecer relaciones conceptuales más complejas, mientras que el docente cercano a una teoría más constructiva dará mayor énfasis a los conceptos y principios que implican, necesariamente, el relacionar las representaciones intuitivas de los aprendices construidas en sus contextos cotidianos, con los contenidos culturales proporcionados por la escuela.

Ahora bien, analizar exclusivamente el tipo de contenido verbal seleccionado por un docente en una sesión de clases podría generar cierta distorsión en la interpretación que demos a su concepción sobre el aprendizaje y la enseñanza, en el sentido que un profesor podría trabajar muchos principios transformándolos en mera información verbal que debe ser repetida al pie de la letra; por ello, será preciso combinar esta dimensión con la que presentaremos posteriormente.

Los contenidos procedimentales

A diferencia de los contenidos verbales, los contenidos procedimentales implican un *saber hacer algo*, no sólo decirlo o comprenderlo. De acuerdo a Pozo (2009, p.489), este tipo de conocimiento “no siempre se puede verbalizar, se adquiere más eficazmente a través de la acción y se ejecuta a menudo de modo automático, sin que seamos conscientes de ello. (...) es más difícil de evaluar que el conocimiento verbal, ya que su dominio es siempre gradual y, por tanto, es más difícil discriminar entre sus diferentes niveles de dominio”

Una manera bastante aceptada de diferenciar los diferentes enfoques que asumen los docentes en la enseñanza de procedimientos es utilizar la distinción de Pozo y Postigo (2000) entre enfoque técnico y enfoque estratégico. Según Pozo (2010, p.77) “la técnica es una rutina automatizada como consecuencia de la práctica repetida (...) las estrategias implican una planificación y una toma de decisiones sobre los pasos que se van a seguir” al tiempo que “las estrategias se compondrían de técnicas e implicarían un uso deliberado de éstas en función de los objetivos de la tarea. En otras palabras, mientras que las técnicas servirían para enfrentar *ejercicios*, tareas rutinarias siempre iguales a sí mismas, las estrategias serían necesarias para *resolver problemas*, si entendemos por *problema* una situación relativamente abierta en la que sabemos dónde estamos y adónde queremos ir, pero no cómo se va exactamente”.

En este continuo entre la técnica y la estrategia, creemos que es posible encontrar en la sala de clases formas distintas de promover el aprendizaje procedimental en el aula, lo que nos vincularía inmediatamente con la tercera dimensión que hemos utilizado para categorizar las actividades típicas de aula: **los procesos de aprendizaje** que intenta favorecer el docente.

Tercera dimensión de análisis: Procesos de aprendizaje que promueve el docente.

Como señalábamos con anterioridad, la forma en que hemos accedido a la realidad del aula no nos ha permitido verificar qué procesos de aprendizaje efectivamente está llevando a cabo el estudiante a partir de la intervención docente. Así, hemos intentado inferir los procesos que **intentaría promover el profesor** a partir del enfoque que le da a los diferentes contenidos de aprendizaje en el marco de una determinada estructura de actividad.

Ahora bien, el uso que damos a la palabra *proceso* no apunta en la misma dirección hacia la que se dirige el modelo de análisis de la práctica propuesto por Pozo y colaboradores (Pozo, 2011), que se focaliza en la manera en que el docente gestiona lo que el mismo autor denomina *procesos auxiliares de aprendizaje* (Pozo, 2008): motivación, atención, memoria, metacognición y transferencia. Se refiere más bien a los mecanismos cognitivos que se intenta poner en juego para que el aprendiz logre el aprendizaje de los diferentes contenidos curriculares.

En esta perspectiva, distinguiremos cuatro posibles niveles en el aprendizaje del conocimiento declarativo (Pozo, 2008):

1. **No se produce actividad constructiva:** el aprendiz no detecta ningún conflicto que justifique explicitar y menos aún, modificar, aunque sea de forma mínima, sus conocimientos previos. El profesor actúa exclusivamente como dispensador de información.
2. **Crecimiento:** se añade información a su esquema o estructura cognitiva, sin que ello suponga ningún tipo de transformación en él. El estudiante toma conciencia que la información que tiene ante sí es desconocida para él, pero la asimila a sus esquemas previos sin mayor conflicto. El docente, en consecuencia, explicita la novedad del material, pero no promueve ningún tipo de vinculación entre éste y lo que el aprendiz ya conoce.

3. **Ajuste:** el aprendiz detecta en forma consistente anomalías entre lo que ya sabe y la nueva información que recibe, de modo que no puede simplemente añadirla a su estructura cognitiva pues ésta se ve de alguna forma desequilibrada. Pozo (20008) distingue dentro de este proceso, la **generalización** (extensión del ámbito de aplicación de un conocimiento previo) y **discriminación** (reducción del ámbito de aplicación). Según este autor, “en general tiende a ser más fácil *discriminar* (construir una estructura o concepto nuevo, pro procesos de escisión, diferenciada de la anterior, que englobe a todas las excepciones) que *generalizar* (integrar las excepciones generando un nuevo concepto más general a partir de varias categorías ya existente)” (p.281)
4. **Reestructuración:** consiste en reorganizar la estructura conceptual, cambiar radicalmente nuestra forma de entender un dominio dado de conocimiento. En este sentido, se trataría más de un proceso que de un momento en el aprendizaje.

Por ejemplo, podremos encontrar docentes, como es el caso de este profesor de Religión, que tratan de enseñar **conceptos sin promover ningún tipo de aprendizaje constructivo**. En el fragmento seleccionado, trabaja el concepto de *tradición Yavista* solamente entregando información discreta, sin establecer relaciones entre las diferentes unidades y sin ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de lo que saben respecto al tema y cómo podrían relacionar este nuevo concepto con lo que han aprendido hasta el momento sobre la Biblia. Particularmente, la adquisición de este concepto requeriría al menos un proceso de ajuste por discriminación, pues implica reconocer que dentro de los libros bíblicos que conforman el Pentateuco hay diversas tradiciones literarias que se han ido combinando en los sucesivos estadios de formación de la obra hasta configurar lo que hoy conocemos como un texto único.

1. **Profesor:** Aquí tenemos la tradición yavista que se va, su nomenclatura es la J. que va desde la fecha del siglo X antes de Cristo, época de Salomón.
2. **Alumno:** Salomón es el hijo de David.
3. **Profesor:** De David, justamente. Salomón es el hijo de David, y el lugar, del reino del sur, de Judá. Acuérdense que está el reino del sur y el reino del norte, y el reino del sur está con Judá. Y tiene ciertas características, esta tradición tiene ciertas características. Y una de las características es que es un relato vivo. ¿Qué significa que sea un relato vivo? Significa que es ameno, que es pintoresco, que es folclórico como dice ahí, y que es marginado. Yo al hacer la lectura del relato me voy a encontrar que es un relato que tiene muchas, pero muchas intervenciones pintorescas. El autor cuando escribe lo escribe en una sintonía que sea ameno.
4. **Alumno:** ¿Qué llame la atención?
5. **Profesor:** Que llame la atención. O sea, uno, el leer por ejemplo un libro de psicología, que está escrito en psicología, que hay términos que yo no entiendo mucho y otro es leer tal vez valga la aclaración, leer a lo mejor un Harry Potter o alguna lectura que a mí me da gusto leerla, me animo a leerla. También otra características de esta tradición yavista es el antropo ... antropo.. ¿cómo dice ahí? Antropomorfismo. ¿Qué quiere decir antropomorfismo? Significa la manera de mirar, de entender a Dios.

Con respecto al aprendizaje de procedimientos, y siguiendo el continuo entre el enfoque técnico y el estratégico planteado por Pozo y Postigo (2000), creemos que es posible distinguir cuatro grandes enfoques docentes:

a. Uso del procedimiento sin ningún tipo de ayuda por parte del profesor: el docente se limita a indicar el procedimiento que se debe llevar a cabo, suponiendo que el aprendiz está en condiciones de ejecutarlo de manera autónoma. No diagnostica el dominio que tienen del mismo, no lo enseña ni tampoco lo evalúa. Es, a nuestro juicio, lo que se puede apreciar en esta clase de Religión de 8º básico; en ella, el profesor menciona una serie de tareas que deben ejecutarse sin dar la menor pista respecto a cómo deben ser llevadas a cabo. En concreto, menciona el *análisis de textos*, la *síntesis*, la *descripción* y la *identificación de ideas principales*; al momento de la evaluación de esta actividad, centra su atención en forma exclusiva en el conocimiento declarativo implicado en ella, dejando totalmente de lado los diferentes procedimientos que ha pedido poner en juego.

1. **Profesor:** Vamos a hacer lo siguiente; vamos a irnos despacio, sin apuro. ¿Qué trabajo vamos a realizar? Lectura del libro del Génesis, 1 del 1 al 31, capítulo 2, versículo 1 al 4, y Génesis 2, versículos 5 al 24. Vamos a aplicar la destreza "analizar textos" en cada uno de ellos. Síntesis, solamente la síntesis y vamos a, cuando tengamos los dos, vamos a descubrir, vamos a descubrir semejanzas y diferencias entre ambos textos. Puede ser sobre la creación, sobre la visión de Dios, sobre la visión del hombre, etc. con Dios, y luego vamos a dar una descripción según lo que ustedes perciban del texto a cuál de estas dos tradiciones pertenece una o pertenece la otra. Al final vamos a describir a cuál de estas dos tradiciones que colocaron, ¿ya? pertenece una o la otra, según las características que vimos de la tradición yavista y la tradición Elohísta, así es que cada uno en silencio. Si hay alguna duda pregunta por favor, me la hacen saber. ¿A alguien le falta Biblia? Solamente apliquen en el análisis de textos la síntesis, ideas principales, nada más que eso. Saquen las ideas principales, la síntesis. Y hacen, si tenemos tiempo hacemos el mapa conceptual.

b. Uso técnico del algoritmo: El docente enseña el procedimiento como una secuencia inalterable de pequeñas acciones encadenadas. Desde este enfoque, el estudiante debe reproducir de manera exacta el modelo dado por el profesor, quien se preocupa de explicitar con claridad qué es lo que se debe hacer y cómo hacerlo, pero no por qué ni para qué.

En el ejemplo de la clase de Historia de 8º básico, el maestro ilustra con un ejemplo la forma en que debe construirse una línea de tiempo señalando de manera bastante genérica los pasos que deben llevarse a cabo. Solicitando luego a los estudiantes la realización autónoma de un ejercicio sugerido en su libro de texto

1. **Profesor:** Para elaborar una línea de tiempo hay que hacer algunos pasos, no es cosa de llegar y construir. Lo dije cuando debían haber construido los mapas físicos, hay unos pasos para elaborarlos. Para elaborar una línea de tiempo, se necesitan ciertos pasos, ciertos requisitos. Lea usted, Valentina, qué es una línea de tiempo.
2. **Alumno:** (lee)
3. **Profesor:** esa es la importancia de una línea de tiempo que muestra la ubicación temporal. Ubicación temporal, ¿qué significa ubicación temporal?
4. **Alumno:** Que es temporalmente ubicada.
5. **Alumno:** de tiempo.
6. **Profesor:** Acá, como fenómeno histórico, qué significa ubicación temporal.

-
7. **Alumno:** en ese año.
 8. **Profesor:** Que ese acontecimiento ocurrió en ese año, en ese tiempo, y eso es en lo que consiste una línea de tiempo. Usted hace una línea de tiempo y en esa línea de tiempo usted le pone, ¿qué debe llevar una línea de tiempo?
 9. **Alumno:** Fechas.
 10. **Profesor:** Las fechas, muy bien, períodos o épocas y fechas, y en esas fechas hay un acontecimiento, o hay un personaje que nació en esa fecha. Entonces, para poder ubicar un acontecimiento debemos tener primero la ubicación temporal, es decir, el momento, la fecha en que se produjo ese acontecimiento. Ese es un paso. Lea señorita Córdova, cómo se elabora una línea de tiempo.
 11. **Alumno:** (lee)
 12. **Profesor:** Bien. Ahí hay algunos pasos. Uno no puede fijar todos los acontecimientos, todo lo que ha hecho el hombre; hay cosas importantes y cosas intrascendentes. Usted incluso de su vida personal puede hacer una línea de tiempo. Por ejemplo, en su línea de tiempo. A ver Lucas, ponte de pie, sal a la pizarra, bórrala primero, todo. Exacto, va a hacer su vida ahí. Trace una línea. Es una simple línea, no es una línea de tiempo todavía. ¿Por qué? ¿qué le falta?
 13. **Alumno:** Las fechas
 14. **Profesor:** Para ti, en tu vida, ¿cuál sería la fecha más importante? ¿dónde la pondrías?
 15. **Alumno:** (no se escucha)
 16. **Profesor:** Nacimiento o mi nacimiento. Otro hecho importante que tú consideres en tu vida. ¿Cuántos años tienes?
 17. **Alumno:** Doce.
 18. **Profesor:** dentro de tus doce años de vida, qué otra fecha para ti es importante.
 19. **Alumno:** El primer beso.
 20. **Profesor:** El primer beso (risas del resto del curso) Ya. El año en que entraste al colegio, ¿qué edad tenías? ¿a los cinco años? Ya (el alumno escribe) Dos mil uno, ponle jardín mejor. ¿Qué otro año sería importante? ¿algún viaje, alguna polola? (risas del curso) Incluso puede ser algún momento de dolor ... falleció mi gatita regalona, por ejemplo, o un abuelo muy querido, o mi primer cumpleaños, o la celebración de mi primer cumpleaños, tu primera comunión, ¿qué otro acontecimiento importante? ¿Hiciste la primera comunión? (risas de los alumnos) ¿Qué otra cosa importante? Algún veraneo especial (escribe 2003, aprendí a escribir). Entonces, dentro de una línea de tiempo están no solamente la ubicación temporal de algún acontecimiento importante que han pasado en la vida del hombre, sino que estos acontecimientos se dan también en distintas épocas, en distintos momentos. Por ejemplo, ¿en qué etapa de su vida Lucas vició estos momentos?
 21. **Alumno:** En la infancia.
 22. **Profesor:** En la infancia, cierto. Los acontecimientos pasan en distintos momentos, por eso que también la historia se divide en épocas, en edades, en períodos. Ahora de manera personal cada uno en su libro realiza esas actividades, las actividades de la página 86. Contesta estas tres

preguntas observando la primera línea de tiempo que está en la página 87 y la segunda actividad hay que completar esa línea de tiempo, la segunda, neolítico y primeras civilizaciones y ahí en la página 86 están los acontecimientos que ustedes tienen que ubicar (el resto de la clase es trabajo personal de los alumnos; el profesor se pasea por la sala hasta que se acaba la hora de clases)

c. Automatización del procedimiento: el profesor repite una y otra vez los pasos del procedimiento, sin detenerse demasiado en explicarlos (lo ha hecho previamente) y se preocupa, sobre todo, de proporcionar muchas oportunidades de práctica. El aprendiz condensa y automatiza el procedimiento. El ejemplo que presentamos a continuación, tomado de una clase de Historia de 8º básico (2º de la ESO), ilustra cómo la profesora trabaja la destreza intelectual de la comparación asumiendo que los alumnos ya la dominan; por ello, simplemente recuerda la secuencia general de acción (turnos 11 a 23) solicitando posteriormente su aplicación (turno 25 en adelante)

1. **Profesora:** Nosotros vamos a hacer una comparación entre la edad media y qué edad ... moderna. Ustedes mejor que nadie, porque ya están en 8º año, saben lo que es una destreza. ¿Qué es una destreza? En este colegio se habla de destreza.
2. **Alumno:** Una capacidad.
3. **Profesora:** Ya. Una capacidad de qué tipo.
4. **Alumno:** Intelectual.
5. **Profesora:** Intelectual. Muy bien. Una capacidad intelectual.
6. **Alumno:** Habilidades.
7. **Profesora:** Desarrollar habilidades intelectuales. ¿Y en qué consiste la comparación entonces?
8. **Alumno:** Buscar semejanzas y diferencias.
9. **Profesora:** Buscar semejanzas y diferencias. Ahora niños, para yo buscar las semejanzas y las diferencias, ¿qué tengo que hacer?
10. **Alumno:** Tener criterios.
11. **Profesora:** Tener criterios. Muy bien. ¿Qué criterios?
12. **Alumno:** La economía, lo político.
13. **Profesora:** La economía, lo político.
14. **Alumno:** Conocer los criterios.
15. **Profesora:** Entonces me están nombrando criterios. ¿Aquí hay que comparar la economía?
16. **Alumno:** Sí
17. **Profesora:** Lo social, lo político. Seleccionamos los criterios. Ahora qué vamos a tener qué hacer.
18. **Alumno:** Completar.

19. **Profesora:** Completar. Señalar las semejanzas y diferencias con respecto a qué
20. **Alumno:** ¿A las características?
21. **Profesora:** La época moderna y la medieval en base a qué
22. **Alumno:** a eso
23. **Profesora:** A características o criterios. Y después vamos a sintetizar la comparación en un texto breve. O sea, no solamente vamos a tomar los rasgos y los vamos a decir, sino que además, qué vamos a hacer, vamos a hacer un enunciado, una síntesis de lo que logramos establecer en la destreza comparar. Por lo que veo, ustedes dominan bien la comparación. Entonces, pase adelante Lucía a anotar los criterios. Tenemos que poner primero, separado para allá qué edad.
24. **Alumno:** La Edad Media.
25. **Profesora:** Edad Media. Al medio, qué ponemos.
26. **Alumno:** Criterios.
27. **Profesora:** Criterios. Porque los vamos a seleccionar... y Edad Moderna. ¿Cuál es el primer criterio que vamos a poner?
28. **Alumno:** La economía.
29. **Profesora:** Ya. Economía. No importa que estén desordenados, eso es lo de menos. Economía. ¿Qué más me dijeron?
30. **Alumno:** Política.
31. **Profesora:** Política. ¿Qué es lo político?
32. **Alumno:** El rey
33. **Alumno:** El gobernante.
34. **Profesora:** El gobernante, la forma de gobernar.
35. **Alumno:** Lo social.
36. **Profesora:** Sociedad y nos falta algo.
37. **Alumno:** Religioso.
38. **Profesora:** Religioso ... la cultura, la visión del mundo.

d. Uso estratégico del procedimiento: el docente plantea la enseñanza/aprendizaje del procedimiento como un proceso de resolución de problemas, en el que el aprendiz debe ser capaz de encontrar su propia forma de operar, la que es complementada con el aporte de todos los miembros de la clase.

Lamentablemente, si bien este tipo de enfoque se encuentra abundantemente desarrollado en la literatura (Monereo, 2002; Monereo y Castelló, 2002; Monereo et al., 2006; Pozo y Postigo, 2000), no resulta fácil de encontrar en el aula, y sólo aparece

en profesores marcadamente constructivos, como es el caso de un docente de Religión que analizaremos en detalle en los capítulos venideros.

c. Propuesta de clasificación de Actividades Típicas de Aula.

Integrando las diferentes dimensiones que hemos establecido como criterio para clasificar las *actividades típicas de aula* hemos llegado a establecer la tipología que exponemos a continuación; debemos hacer notar, sin embargo, que en ningún caso estamos afirmando que todos los docentes implementen alguna de estas actividades de aula. Más bien, la sumatoria de observaciones nos permite postular esta posible clasificación; evidentemente, habrá docentes que generen un contexto de actividad y no otros, fenómeno que, desde nuestra perspectiva teórica también sería un indicador que nos permitiría inferir los supuestos ontológicos de su teoría implícita.

En este sentido, debemos volver a recordar que las etiquetas verbales asignadas a cada categoría y el grado de progresión en que las hemos ubicado responden al marco teórico sobre el que se fundamenta nuestro estudio. Constituyen, por tanto, una “construcción” intelectual del investigador, un “artefacto” que pretende ser lo suficientemente potente no sólo para analizar la práctica educativa y la relación entre cognición acción, sino también para promover procesos de ajuste y cambio conceptual en los docentes que conduzcan a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

El siguiente cuadro detalla en forma completa nuestro esquema de análisis.

Cuadro IV.13: Propuesta de categorización de Actividades Típicas de Aula.

Actividades típicas de aula	Categorías	Contenidos	Procesos de aprendizaje
1. Activación de los conocimientos previos.	Por exposición: El profesor “cuenta” lo que han estado trabajando en las sesiones previas.	Datos y hechos – Conceptos. Técnicas	No hay procesos constructivos.
	Pregunta – respuesta: Se establece un diálogo entre profesor – alumno en el que el primero demanda la “recuperación” de información entregada en clases previas o la expresión libre de lo que piensan o creen sobre el tema de estudio, como si se tratara de unidades aisladas de información.	Datos y hechos – Conceptos – Principios. Técnicas.	No hay procesos constructivos / Crecimiento Uso del procedimiento sin ayuda. Uso técnico del algoritmo
	Elaboración: Los alumnos son demandados a construir algún tipo de producto que refleje lo que saben o creen saber sobre el tema de la clase (redacción, organizador gráfico, etc.). El profesor se preocupa, sobre todo, de la forma en que está organizado dicho conocimiento y de los vínculos que existen entre el conocimiento escolar y la realidad cotidiana del estudiante.	Conceptos y Principios. Estrategias.	Crecimiento Ajuste Uso estratégico del procedimiento.
2. Presentación de los objetivos de la sesión	Exposición: El profesor enuncia el objetivo de la clase, como parte de una formalidad que debe cumplir y/o enuncia las actividades que se llevarán a cabo.	Datos y hechos Conceptos Técnicas	No hay procesos constructivos. Uso del procedimiento sin ayuda,
	Análisis del objetivo: El profesor explica el sentido de lo que se espera lograr en la clase para que los alumnos comprendan lo que se espera de ellos.	Datos y hechos Conceptos Principios Técnicas	Crecimiento. Uso técnico del procedimiento. Automatización.

	Despertar la necesidad por aprender: Además de presentar el sentido de los nuevos aprendizajes, el docente se preocupa que los alumnos descubran su relevancia para la vida cotidiana o para el aprendizaje de nuevos conocimientos.	Conceptos y principios. Estrategias	Ajuste. Uso estratégico del procedimiento.
3. Presentación de nueva información	Exposición: El docente es la principal fuente de información; entrega y explica los nuevos contenidos, apoyándose en el libro de texto o en presentaciones de power point. En el caso de un contenido procedimental, simplemente se enuncia de manera genérica en qué consiste, dando por hecho que la mera exposición es suficiente para su interiorización	Datos y hechos Conceptos Técnicas	No hay procesos constructivos. Uso del procedimiento sin ayuda.
	Interacción: Se establece un diálogo profesor – alumno a partir de pequeños trozos de información extraídos del libro de texto o presentados por el mismo docente. El procedimiento es explicado paso a paso como una secuencia que debe ser efectuada de manera más o menos inalterable.	Datos y hechos Conceptos Principios Técnicas	Crecimiento Uso técnico del algoritmo. Automatización.
	Búsqueda autónoma de los estudiantes: Los alumnos trabajan en forma independiente a partir del material impreso seleccionando y organizando la información. El profesor, finalmente, recoge y complementa lo realizado por los estudiantes.	Conceptos y principios. Estrategias	Ajuste Reestructuración Uso estratégico del procedimiento
4. Uso del conocimiento	Reproducción de información: El alumno deben responder, en forma individual, una serie de preguntas relacionadas con el conocimiento declarativo que se ha trabajado previamente; normalmente, se trata de tareas que requieren la reproducción de datos y hechos específicos. Los procedimientos se aplican de manera implícita.	Datos y hechos Conceptos Técnicas	No hay procesos constructivos Crecimiento Uso del procedimiento sin ayuda.

	Aplicación de los contenidos El estudiante realiza, en su escritorio, alguna tarea que implique un análisis profundo de los conceptos que se están trabajando en la sesión o aplica los pasos del procedimiento de acuerdo a las instrucciones del profesor	Datos y hechos Conceptos Principios Técnicas	Crecimiento Uso técnico del algoritmo Automatización del procedimiento.
	Solución de problemas El alumno debe resolver una situación problemática que requiere la aplicación del conocimiento que se ha adquirido en la clase. Esta forma de proceder requiere la integración del contenido declarativo y procedimental	Conceptos y principios. Estrategias	Ajuste Reestructuración Uso estratégico del procedimiento
5. Revisión del trabajo personal/ grupal de los alumnos.	Evaluación unidireccional El profesor pide a algunos alumnos o grupos de alumnos que lean o muestren su trabajo, señalado el nivel de adecuación de lo realizado. El destinatario de la información es el profesor.	Datos y hechos Conceptos Técnicas	No hay procesos constructivos Crecimiento Uso del procedimiento sin ayuda.
	Retroalimentación compartida El profesor solicita a los estudiantes compartir su trabajo con los compañeros, dando oportunidad al resto de la clase para complementar o corregir lo que han visto u oído. Finalmente, el docente señala la respuesta correcta (conocimiento declarativo o forma de realizar el procedimiento).	Datos y hechos Conceptos Principios Técnicas	Crecimiento Uso técnico del algoritmo Automatización del procedimiento
	Análisis de perspectivas El profesor promueve la confrontación de perspectivas entre los estudiantes, aceptando la pluralidad de visiones y promoviendo la búsqueda en común de la alternativa de respuesta que mejor explique la situación sobre la que se ha estado trabajando.	Conceptos y principios. Estrategias	Ajuste Reestructuración Uso estratégico del procedimiento.
6. Síntesis de los contenidos presentados en la clase.	Exposición El profesor vuelve a repetir, de manera resumida, la información principal que ha entregado en la clase. Generalmente el conocimiento procedimental se mantiene a nivel implícito	Datos y hechos Conceptos Técnicas	No hay procesos constructivos. Uso del procedimiento sin ayuda

	Organización El profesor, en conjunto con los estudiantes, toma conciencia de lo que se ha aprendido en la sesión, destacando los aspectos que se consideran más relevantes, tanto a nivel declarativo como procedimental.	Datos y hechos Conceptos Principios Técnicas	Crecimiento Uso técnico del procedimiento Automatización
	Reorganización Implica una vuelta a los conocimientos previos, los que son contrastados con el conocimiento científico analizado en la sesión, destacando coincidencias y divergencias y destacando la potencia explicativa de la realidad que tienen unos y otros. En el caso de trabajarse el conocimiento procedimental, se analizan las diferentes formas de acción que se han empleado en clases, debatiendo sobre las fortalezas y debilidades de cada una.	Conceptos y principios. Estrategias	Ajuste Reestructuración Uso estratégico del procedimiento.

d. Descripción de las categorías de clasificación de ATAs.

Analicemos cada categoría con un poco más de detalle:

1. Activación de los conocimientos previos:

El Ministerio de Educación de la República de Chile establece explícitamente que todo docente debería iniciar la sesión de clases activando los conocimientos previos de los aprendices. Esta práctica, sin embargo, adquiere perspectivas bastante disímiles dependiendo de cómo el profesor concibe el proceso de aprendizaje y lo que implica en el sujeto que aprende (*supuestos ontológicos*). De este modo, nos encontramos un continuo que va desde visiones más cercanas a una **teoría directa** que reducen esta fase al recuerdo de la información que se ha entregado en clases anteriores hasta posiciones más **constructivas**, que buscan conectar con las representaciones intuitivas del alumnado y los vínculos que se han ido estableciendo entre este tipo de conocimiento y los contenidos formales de la educación escolar.

Cuadro IV.14: Propuesta de categorización de ATA: ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS.

Actividades típicas de aula	Categorías	Contenidos	Procesos de aprendizaje
Activación de los conocimientos previos.	Por exposición: El profesor “cuenta” lo que han estado trabajando en las sesiones previas.	Datos y hechos – Conceptos. Técnicas	No hay procesos constructivos.
	Pregunta – respuesta: Se establece un diálogo entre profesor – alumno en el que el primero demanda la “recuperación” de información entregada en clases previas o la expresión libre de lo que piensan o creen sobre el tema de estudio, como si se tratara de unidades aisladas de información.	Datos y hechos – Conceptos – Principios. Técnicas.	No hay procesos constructivos / Crecimiento Uso del procedimiento sin ayuda. Uso técnico del algoritmo
	Elaboración: Los alumnos son demandados a construir algún tipo de producto que refleje lo que saben o creen saber sobre el tema de la clase (redacción, organizador gráfico, etc.). El profesor se preocupa, sobre todo, de la forma en que está organizado dicho	Conceptos y Principios. Estrategias.	Crecimiento. Ajuste. Uso estratégico del procedimiento.

	conocimiento y de los vínculos que existen entre el conocimiento escolar y la realidad cotidiana del estudiante.		
--	--	--	--

a. Por exposición

En este caso, el docente recuerda en forma verbal los conocimientos declarativos o procedimentales que se han trabajado en las sesiones anteriores, en un estilo narrativo que da por supuesto que los estudiantes han comprendido dichos contenidos por el sólo hecho de haber estado expuestos a ellos previamente; es el profesor quien tiene la palabra durante esta parte de la clase. Emplea verbos en pasado para enfatizar que se encuentran ante algo “ya visto” y presenta una elaboración muy compleja de los contenidos que da cuenta de la estructura conceptual de la disciplina; no se preocupa por verificar si los alumnos han adquirido este nivel de comprensión, ni de la forma en que han estructurado personalmente el conocimiento.

El docente pareciese asumir que si la “materia” ya ha sido presentada en clases, necesariamente ha sido asimilada, **tal cual** fue entregada por el profesor; de este modo, no hay espacio para la duda o la explicación alternativa. Los contenidos de sesiones previas –recuperados en forma exacta- son una **condición** para iniciar el aprendizaje.

La exposición se focaliza, sobre todo, en la entrega de **datos y hechos** y, cuando se refiere a **conceptos y principios** no busca favorecer ningún tipo de aprendizaje constructivo pues, como ya hemos señalado, se presupone que han sido comprendidos a cabalidad en la sesión anterior. Asimismo, reduce los contenidos procedimentales a información verbal, sin promover ninguno de los procesos a los que hemos hecho alusión previamente.

Lo que hemos señalado se aprecia en el caso de Emilio, Profesor de Historia de bachillerato, que realiza una síntesis de los contenidos que ha trabajado hasta el momento como una forma de contextualizar la información que presentará en la sesión. Nótese el uso de verbos en pasado y de la primera persona del plural para indicar que se trata de algo conseguido juntos, aunque ninguno de los estudiantes intervenga en la elaboración que entrega.

1. **Profesor:** Partir contextualizando. Recuerden que nosotros, nuestro tema ha estado en marcar el liberalismo en relación sobre todo a la caída de la cortina de hierro, y en esta relación de cómo se instala sobre todo el neoliberalismo, hemos apuntado a identificar las características del neoliberalismo, analizar el proceso neoliberal en el contexto de cómo se desarrolla tras la caída del modelo marxista, y hoy día vamos a llegar a comprender cómo en realidad este proceso neoliberal nos afecta, y en realidad qué es lo que ocurre especialmente en el mundo de los años noventa y en esta última década
2. **Alumno:** (hace una pregunta respecto a los contenidos que deberá estudiar para la prueba)
3. **Profesor:** En este identificar recuerden que hemos ido viendo el esquema neoliberal. Lo definimos como un modelo capitalista que apunta hacia la libertad del mercado, desarrollando sobre todo la disminución del gasto social. Surge, muy al contrario de lo que habíamos creído ... esto es parte de la edad media, en el siglo mil, prácticamente se empieza a instalar este sistema, sin embargo su lucha parte en el siglo XVIII contra diferentes sistemas como el absolutismo, el imperialismo, los nacionalismos y el marxismo. Apuntamos que esto se empieza a desencadenar o prácticamente apunta al efecto de instalación a partir de la crisis económica gestada por el alza del precio del petróleo, a partir de 1970, Estados Unidos empieza a tomar medidas, medidas neoliberales que son esas, abrir los mercados, disminuir los impuestos, generar privatizaciones, disminuir el gasto social. La organización de este proceso lo llevaron estos dos líderes, Reagan por parte de USA y Margaret Thatcher por parte de Inglaterra. La base tecnológica va a estar dada por el desarrollo de la computación. La producción, aparecen dos modelos, el fordismo con la producción en serie y la producción en equipo del modelo Toyotismo. Y lo último que hablábamos era este proceso de integración, ¿cómo responde el mundo? Y decíamos, lo básico, tratados de libre comercio, lo más básico. Después, se producen las uniones aduaneras que es el efecto por desarrollo que se da por parte de esta estructura, donde se disminuyen los aranceles. Después aparecen los mercados comunes, que son aquellos negocios que especialmente se establecen a través de regiones: MERCOSUR, Apec, Nafta, entre los efectos que mencionábamos, y la gran macro que sería, la más amplia, que cubre todas las anteriores, y la única que se da es la Unión Europea, o la Unión Económica Europea, gestada por un patrón monetario que sería el euro y una economía de carácter regional.

b. Pregunta - respuesta

Otra forma de activar los conocimientos previos es propiciar una dinámica pregunta – respuesta centrada en el recuerdo de información específica (datos, hechos

o verbalización de los pasos de un procedimiento). El profesor plantea preguntas breves, que requieren de poca elaboración por parte de los estudiantes, los que intervienen entregando la respuesta solicitada o parte de ella, en el sentido que el docente suele “completar” sus dichos en función de lo que espera escuchar.

Se promueve una amplia participación y se enfatiza la entrega de la **respuesta correcta**, como indicio inequívoco de auténtico aprendizaje; por ello, el docente no se detiene a explorar el significado atribuido por el aprendiz a los datos, conceptos, hechos o principios que enuncia – y mucho menos a los errores o la ausencia de respuesta- sino que se preocupa de evaluar en forma rigurosa la adecuación de las respuestas. De hecho, suele asociar estas respuestas aisladas a una comprensión más profunda del contenido, como se muestra en los turnos 11 y 28 del ejemplo presentado más abajo.

Por último, el profesor gestiona de alguna forma los procesos de recuperación de información a través de pistas, preguntas o analogías que permiten evocar los contenidos solicitados. Podríamos decir, en este sentido, que hay una preocupación por los gestionar la atención, motivación y memoria para obtener una **copia exacta** de la información entregada por el docente.

1. **Profesor:** Dentro de la Edad Media... Vimos que a fines de la Edad Media había una serie de cambios. ¿Se acuerdan o no? ¿Cuáles son los cambios que se originaron -niños- entre el siglo XIII al siglo XV? ¿Qué período de la Edad Media es - Belén- del siglo XIII al XV?
2. **Alumno:** ¿El moderno?
(La profesora ni siquiera reacciona a la respuesta; indica a otro alumno que levanta su mano)
3. **Alumno:** La Edad Media Baja
4. **Profesor:** Edad Media Baja. (Ahora se dirige a la alumna anterior) Yo te pregunté qué período era de la Edad Media. Entonces, Baja Edad Media Dentro de la Baja Edad Media hubo una serie de cambios. ¿Cuáles fueron? Lo vimos en la prueba niños.
5. **Alumno:** El incipiente capitalismo y el poder de los reyes... empezó a tomar todo
6. **Profesor:** Muy bien. El incipiente capitalismo y el poder de los reyes. Marión ...Mariel. ¿Qué significa incipiente capitalismo? ... Yo dije guía cerrada. No he pedido nada que abran
(La alumna aludida no responde)
7. **Profesor:** Incipiente capitalismo (reitera la pregunta e indica a otro estudiante)
8. **Alumno:** El inicio del capitalismo

9. **Profesor:** El inicio del capitalismo ¿Y qué significa iniciar el capitalismo? ... ¿Qué significa iniciar el capitalismo?
10. **Alumno:** Que empieza
11. **Profesor:** Que empieza. Ya pero ... Tenemos claro que es el inicio, el origen y que empieza. Pero la palabra capitalismo, ¿qué significa?
12. **Alumno:** Comercio ... como que la moneda surge
13. **Alumno:** Surgen los bancos.
14. **Profesor:** Comercio, surge la moneda, surgen los bancos,
15. **Alumno:** Clase social de la burguesía.
16. **Profesor:** Clase social de la burguesía. ¿Dónde surge la burguesía, Cote? ... Coto, ¿Dónde surge la burguesía?
- (El alumno no responde)
17. **Alumno (otro):** En la ciudad
18. **Profesor:** En la ciudad. Piensen ustedes. Si yo hago comercio, si circula la moneda, se crean los bancos, ¿qué se produce? ...
19. **Alumno:** ¿Las ferias?
20. **Profesor:** Las ferias donde se comerciaba, sí, también, ¿pero qué se produce? piensen ustedes. Yo hago clases: qué hago con ustedes... les enseño. Y en el capitalismo, ¿qué van a hacer? ¿qué van a hacer los burgueses?
21. **Alumno:** Van a empezar a comerciar
22. **Profesor:** Van a empezar a comerciar. Comercian. Hago comercio
23. **Alumno:** Préstamos
24. **Profesor:** ... hago préstamos ... pero
25. **Alumno:** Van a empezar a vender
26. **Profesor:** Van a empezar a vender... pero qué logro si yo vendo algo
27. **Alumno:** Capital, plata
28. **Profesor:** Capital... dinero... hago dinero ... va a empezar el afán de lucro, el afán de ganancia. Ustedes tienen clarito el capitalismo, pero lo que les queda un poquito la duda es que capitalismo es aquella doctrina económica donde uno trata de ganar el máximo.

En otros casos profesor solicita a los estudiantes que expresen libremente, o partir de alguna imagen u otro recurso audiovisual, sus ideas o emociones respecto a un determinado tema; en este sentido, pareciera subyacer la idea que los conocimientos previos constituyen una serie de unidades aisladas sin relación unas con otras. En este sentido, no existe un esfuerzo del docente por profundizar en el

significado que para el aprendiz tiene lo que ha señalado (sus representaciones implícitas)

En el caso de un procedimiento, el docente solicita a los alumnos que realicen de manera intuitiva una determinada tarea, como es el caso de Fernanda, profesora de Lengua de 6º de primaria que pide a los estudiantes realizar una descripción, en lo que sería una buena muestra del *uso del procedimiento sin ayuda*. Al terminar, sin embargo (turno 29) señala explícitamente que lo realizado por las niñas y los niños **no corresponde** a una auténtica descripción.

1. **Profesor:** A través de la descripción yo voy a calificar y voy a valorar. Por ejemplo, doña Trinidad, si le pido que me describa esa imagen, si le pido que me describa esa imagen, ¿qué podría decir?
2. **Alumno:** Es como un bosque, está en medio de la noche ... entre el día y la noche., el atardecer. Antes podría decir que era una casa porque tiene una puerta
3. **Profesor:** Ya. Me dijo entonces que era un bosque en la noche, atardecer, y antes era una casa. Sigamos. ¿Podría describirme esa imagen Benjamín? Bien fuerte
4. **Alumno:** Ahí hay un edificio (... no se entiende) y dos personas pescando
5. **Profesor:** Ya. Dos personas ¿qué? Ya. Rescato lo que hizo Benjamín: Partió de atrás, del fondo hacia un primer plano, la industria, la contaminación, las industrias, el agua, y terminó en estas dos personas. Ya. Ahí hay un orden en lo que él hizo. Con la siguiente imagen, por favor. ¿Qué puedes decir de esta imagen, Isidora?
6. **Alumno:** Como que estuvieran en un (no se entiende .. Se queda a medio camino)
7. **Profesor:** Uy, están como día lunes. Vicente, qué me puede aportar a esa imagen.
8. **Alumno:** Hay tres personas, dos hombres y la mujer está triste
9. **Profesor:** Está triste. Ya. Y al fondo, ¿qué ves tú?
10. **Alumno:** Unos árboles
11. **Profesor:** Ya. Bastante borroso. Ya, y un hombre también la fondo, bastante compungido, con sus ojos algo llorosos y en una actitud también de bastante pena. Avancemos. Mira esa imagen ... tremenda
(los niños realizan diversas exclamaciones al ver la fotografía de un niño navegando en un río de basura)
12. **Profesor:** Francisca, ¿qué podrías decir de esa imagen? ¿cómo podrías describirla?
13. **Alumno:** Hay una persona que va por encima de basura
14. **Profesor:** En lo que en otro tiempo pudo haber sido
15. **Alumno:** Un río

16. **Profesor:** Quizás un río. Avanza. Quién me puede describir ese parcito. A ver Vania.
17. **Alumno:** Atrás hay como un colegio o un edificio y (no se entiende)
18. **Profesor:** Ya. Medio pokemonas. No son pokemonas parece. Una mezcla medio rara. Ya. ¿Qué más?
19. **Alumno:** Que están como medias (...) y una está como más normal que la otra
20. **Profesor:** Más normal que la otra. ¿Y qué es eso de ser más normal que la otra?
21. **Alumno:** Que la otra no está tan desordenada como la otra
22. **Profesor:** Y ser desordenado ¿es ser anormal?
(diferentes exclamaciones ante la imagen de dos gatitos abrazados)
23. **Profesor:** ¿Quién me puede describir eso? ¿Sí? Catalina
24. **Alumno:** ahí se ve una (...) los dos gatitos se están abrazando
25. **Profesor:** Ya. Y eso ... perfecto, ¿seguimos?
26. (diferentes exclamaciones ante la imagen de un chimpancé)
27. **Profesor:** ¿Quién me puede describir esta imagen? ¿Erika?
28. **Alumno:** Que hay como un mono que está medio asustado y pareciera que anda con ropa.
Atrás creo que hay pasto y como una plataforma.
29. **Profesor:** Yo creo que todos los que participaron en esta primera etapa de tratar de describir fue un primer acercamiento, una descripción, pero no fue una descripción. Me seleccionaron algunos datos, y de esos datos comenzaron a hablar. Pero descripción así como corresponde hacer descripción, mm. Yo vi que me dijeron que el rostro; después yo dije lo del primer plano hacia el fondo y empezaron un poco a tomar, a tomar ese modelo para referirse a las imágenes.

c. **Elaboración**

A diferencia de las modalidades anteriores, el profesor no está tan preocupado de verificar cómo se han almacenado los contenidos que ha trabajado (declarativos y procedimentales) en clases anteriores, sino de las representaciones –muchas de ellas implícitas- de los estudiantes, es decir, de los esquemas de conocimiento que han ido construyendo a partir de su propia experiencia y del aprendizaje escolar.

El docente, en consecuencia, se interesa por conocer cómo los estudiantes estructuran determinados conceptos y/o principios (minimizando el recuerdo de datos y hechos) o cómo son capaces de explicar un determinado procedimiento en un enfoque estratégico del mismo. Creemos que bajo esta modalidad el docente promueve procesos de enriquecimiento de la estructura cognitiva (crecimiento) al tomar conciencia de lo que sabe o no sabe al realizar la tarea encomendada por el

docente o de ajuste de la misma, al favorecer la toma de conciencia de las anomalías que existen en su forma de vincular sus esquemas previos con el conocimiento escolar.

En el ejemplo, un profesor de Religión pide a los estudiantes que elaboren su propia definición de libertad; al escuchar las respuestas de cada uno, actúa como espejo de lo señalado, recogiendo la idea central y procurando establecer aspectos en común entre todos los participantes. No obstante, en esta ocasión no va mucho más allá de la exposición de las ideas de cada alumno pues a lo largo de la sesión volverá sobre ellas estimulando la discusión y el análisis a partir de los nuevos contenidos declarativos abordados.

1. **Profesor:** La idea es que nosotros, con el sustrato que tenemos hasta este momento, podamos construir algo. Pueda estar más aproximado, menos aproximado, pero es lo que nosotros entendemos, de acuerdo a nuestra formación. Recuerden que ustedes no vienen de la nada, vienen con un sustrato, con una experiencia familiar, con una experiencia social y con una experiencia religiosa, y además con una experiencia colegial. Por lo tanto, la definición de este concepto va a partir de la experiencia que ustedes tienen y de los conceptos que han aprendido en su experiencia de formación.

(Tiempo de trabajo personal)

2. **Profesor:** Sofía, ¿la puedes leer? Coloquemos atención a la otra instancia, compartir lo que nosotros sabemos, por lo tanto no hay juicio, no hay intervención y nadie puede levantar la mano para decirle a otro compañero: está malo. Porque es la experiencia que nosotros tenemos. ¿Listo? Vamos Sofía.
3. **Alumno:** Libertad: derecho que posee cada persona a hacer las decisiones que debe optar en su vida. Una persona se siente libre cuando no está regida por estructuras sociales o por acciones que oprimen al individuo.
4. **Profesor:** Muy bien (indica a una alumna, mientras anota en la pizarra alguna de las palabras dichas por S.)
5. **Alumno:** No sé
6. **Profesor:** ¿Cómo es que no sabe si lo escribió?
7. **Alumno:** Ya. Libertad es todo lo que a mí me gusta y por tanto lo hago y comparto con la sociedad simplemente porque lo deseo y no puede existir nadie que me pueda impedir.
8. **Profesor:** Señor Farías (anotó en la pizarra)
9. **Alumno:** La libertad es un estado en el que el individuo se encuentra con la posibilidad de realizar lo que desea, sin más limitaciones que su propia conciencia que le indica si es o no adecuado lo que él desea hacer.

-
10. **Profesor:** Posibilidad ... Conciencia (anota). Bien. Doña María José
 11. **Alumno:** Libertad es la facultad de una persona para tomar sus propias decisiones sin que los demás lo restrinjan. Es un derecho que posee cada persona que le permite hacer lo que desea.
 12. **Profesor:** Ya. Deseo, hacer, decisión (indicando lo que está escrito en la pizarra) Doña Catalina Rosales
 13. **Alumno:** El concepto de libertad para mí significa tener la capacidad de decidir y hacer lo que yo quiera conmigo y mi historia, pero ésta tiene como límite el comienzo de la libertad del otro mientras mi libertad no afecte a los demás sigue existiendo como tal.
 14. **Profesor:** Ya. ¿Quién más? Doña Camila ... sí, vamos
 15. **Alumno:** Es que no he terminado
 16. **Profesor:** No importa, hasta donde pueda
 17. **Alumno:** Libertad desde mi punto de vista es un acto que convoca a todo el mundo que vive en la tierra, es un regalo que todos traemos y que debemos cuidar porque o si no se limita. Esta capacidad trata que cada uno según sus propios valores es capaz de ser y deshacer como quiera.
 18. **Profesor:** Dijiste una palabra importante Camila, dijiste una impronta, yo lo interpreto como una impronta, viene con nosotros. ¿Sí? Señor Rodríguez
 19. **Alumno:** Es la capacidad de decidir una situación con la menor influencia externa posible, es decir, de acuerdo a los intereses que cada uno posee. Una persona realmente libre sería aquella que nunca se ve forzada por otra para decidir algo.
 20. **Profesor:** Le agregaste un concepto de la libertad como autonomía. O sea, conciencia, no influenciarse por los demás. Srta. Ramírez.
 21. **Alumno:** Somos seres libres porque tenemos la capacidad de razonar, no actuamos por instintos, no estamos sujetos a satisfacer sólo necesidades, podemos discernir entre lo bueno y malo , lo que nos gusta y lo que más se acerca a nuestro pensamiento. Eso es libertad. Pero ésta posee límites.
 22. **Profesor:** Muy bien. Los felicito. ¿Les gustaron las definiciones de sus compañeros? Los que no leyeron, ¿les gustaron? ¿las encuentran alejadas del contexto de lo que ustedes piensan? No ¿no es cierto? Hay elementos que los tenemos en común. ¿A qué creen que se deben esos elementos que tenemos en común? Porque, si yo analizo, de alguna manera todos pusieron conceptos clave: decisiones, deseos, posibilidades, conciencia, impronta personal, autonomía. De alguna u otra manera, bajo diferentes matices, bajo diferentes necesidades, todos pusieron lo mismo. ¿Hay alguien que tenga una definición radicalmente distinta ... radicalmente distinta. No, ¿no es cierto?

2. Presentación de los objetivos de la sesión

En la mayor parte de las clases registradas los profesores dedican un tiempo, de duración relativa, a la presentación de los objetivos, contenidos y/o actividades que se llevarán a cabo durante la sesión. El énfasis que se pone en cada caso dependerá, a nuestro juicio, de las diferentes concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza subyacentes; nuestras observaciones nos llevan a postular –al menos- tres modalidades diferentes de intervención:

Cuadro IV.15: Propuesta de categorización de ATA: PRESENTACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LA SESIÓN.

Actividades típicas de aula	Categorías	Contenidos	Procesos de aprendizaje
Presentación de los objetivos de la sesión	Exposición de los objetivos: El profesor enuncia el objetivo de la clase, como parte de una formalidad que debe cumplir.	Datos y hechos Conceptos Técnicas	No hay procesos constructivos. Uso del procedimiento sin ayuda,
	Análisis del objetivo: El profesor explica el sentido de lo que se espera lograr en la clase para que los alumnos comprendan lo que se espera de ellos.	Datos y hechos Conceptos Principios Técnicas	Crecimiento. Uso técnico del procedimiento. Automatización.
	Despertar la necesidad por aprender: Además de presentar el sentido de los nuevos aprendizajes, el docente se preocupa que los alumnos descubran su relevancia para la vida cotidiana o para el aprendizaje de nuevos conocimientos.	Conceptos y principios. Estrategias	Ajuste. Uso estratégico del procedimiento.

a. Exposición de los objetivos de aprendizaje:

El profesor se limita a enunciar el objetivo de la clase, sin entrar en mayores detalles respecto a su significado o sentido. Por ejemplo, en clase de Religión de 8º básico, el docente verbaliza tres tipos de resultados de aprendizaje: verbales (Biblia), procedimentales (analizar textos) y sociales (mantener silencio durante la clase).

Parece ser que no se pretende favorecer procesos constructivos de aprendizaje pues simplemente enuncia el tema que se abordará y que, en caso de emplearse un procedimiento determinado, se hará sin la ayuda del profesor, como si se tratase de una herramienta lo suficientemente dominada.

Profesor: ¿Qué hemos mirado acerca del tema de la Biblia? Se acuerdan ... acuérdense ustedes que estamos trabajando el tema de la Biblia, pero antes de trabajar el tema de la Biblia yo quiero dejar en claro que vamos también a trabajar una de las destrezas que hemos estado viviendo hasta el momento que es el análisis de textos y también vamos a trabajar una de las habilidades sociales: mantener el silencio durante el desarrollo de la clase. Entonces hoy día vamos a mantener el silencio y la escucha en la sala de clases, vamos a escucharnos y vamos a mantener el silencio. ¿De acuerdo?

b. Análisis del objetivo

Existe una preocupación por parte del docente por ayudar a los estudiantes a comprender el sentido del aprendizaje, intentando que descubran la lógica interna de los contenidos y/o procedimientos que enseñará en la clase. En el ejemplo, un profesor de Educación de la Fe en Bachillerato explica el sentido del trabajo que se realizará en el aula –adquisición de conocimiento declarativo– y otorga a la formulación de los objetivos un rol regulador de los aprendizajes; junto a lo anterior, describe las actividades que se realizarán con el objeto de proporcionar un panorama claro de lo que será la estructura de la sesión.

1. **Profesor:** Hoy día comenzamos, 6 de septiembre, la unidad número 4. Esta unidad, aunque hay elementos que se relacionan con la unidad III, en algún momento yo les voy a hacer preguntas y ustedes se supone que me van a responder con lo que aprendieron, porque son, la primera unidad, la 3 era conocer la Biblia, y la unidad cuatro, desde la Biblia, que ya se conoce, ver qué dice la Biblia en torno a Jesús, qué habla Mateo, que habla Lucas de Jesús, qué habla Juan.
2. **Alumno:** ¿Eso no lo habíamos pasado?
3. **Profesor:** Vimos qué habla el evangelio, el autor de Mateo, las características, pero ahora vamos a profundizar un poquito más sobre esos libros en relación a Jesús. Esa es la primera parte; la segunda parte de hoy es hacer un trabajo, por eso les entregué a cada uno una Biblia que vamos a mirar una ficha y vamos a buscar características de Jesús basados en algunos textos, la segunda

parte. ¿Preguntas? La primera parte es un power, la segunda parte una ficha. Partimos entonces. Objetivos de esta unidad, anoten por favor en su cuaderno. Que sea testigos que el objetivo de la unidad cuatro está ahí. Primero, conocer... La unidad 4 es qué dice la Biblia de Jesús. Basta que usted ponga unidad 4 y después busca en el libro... Conocer (dicta) qué dicen.. repito, conocer qué dicen los evangelios en torno a la persona de Jesucristo (repite). ¿Por qué colocamos el objetivo? De manera que cuando terminemos la unidad o la clase, vamos avanzando, yo les digo, a ver niños, se está ¿cumpliendo el objetivo? ¿Usted está conociendo a Jesús basándose en los evangelios? No profesor, sabe que me complican, me enredo. Eso nos va servir para evaluar, para saber si vamos bien o vamos mal. Yo pretendo que al final de esta unidad usted sea capaz de ver un evangelio y ver qué dice el evangelio con respecto a Jesús, porque cada uno lo expresa de manera distinta, habiendo lugares de encuentro como son los evangelios sinópticos, Mateo, Marcos y Lucas. ¿Preguntas? (no hay preguntas)

c. **Despertar la necesidad de aprender**

Además de lo que hemos señalado anteriormente, en esta modalidad docente el profesor se esfuerza porque los alumnos descubran la relevancia de los aprendizajes propuestos para su vida cotidiana, intentando establecer vínculos entre los nuevos aprendizajes y el entorno concreto de los estudiantes. En el fragmento que se transcribe más abajo el profesor de Historia de 2º medio (4º de la ESO), además de detallar los conocimientos declarativos que se profundizarán evidencia claramente que el objetivo de éstos es contribuir a la comprensión de la realidad actual.

Profesor: Saquen su cuaderno. Vamos a trabajar hoy día con la guía de la sociedad que se entregó en la clase anterior. (los alumnos conversan mientras el profesor prepara el material) Asiento jóvenes, señoritas, paremos de conversar, se acabó el fin de semana. Los que han faltado, por favor, se acercan. (Se produce silencio) La clase anterior nosotros trabajamos el primer tema de la colonia que era la Guerra de Arauco. Hoy día vamos a trabajar un segundo tema que es la sociedad colonial. Pero, la última parte de la clase vamos a hacer una proyección a la sociedad actual. Eso como una materia de interés general, cierto; no entra para la prueba pero para que ustedes vean cuál es el sentido de estudiar la sociedad antigua, para que podamos de alguna forma entender la sociedad actual. Incluso les voy a poner un desafío a ver si son capaces de hacer una proyección a futuro. Pero ya vamos a llegar a ver de qué se trata. Nosotros no estudiamos

específicamente la sociedad del siglo XVI, la sociedad del descubrimiento y la conquista. La estudiamos a lo mejor de manera transversal, a través de otros temas, a través del tema de la fundación de Santiago, a través a lo mejor del tema de la fundación de ciudades, de la guerra de Arauco, de la economía. ¿Cómo creen que era la sociedad durante el descubrimiento y la conquista? No durante la colonia, que vamos a estudiar ahora, sino que en el tema anterior, ¿cómo se la imaginaron?. Por ahí hablábamos un poco de la sociedad en el gobierno de García Hurtado de Mendoza. ¿Cómo se imaginan esa sociedad a la luz de lo que estudiamos? Aunque, repito, no lo estudiamos específicamente así es que puede que no haya claridad al respecto, pero qué elementos de la sociedad a lo mejor estudiamos nosotros tangencialmente durante el descubrimiento y la conquista. Cosas así no más, tips, palabritas.

En el segundo ejemplo, un profesor de Religión, enmarca la presentación de los objetivos de la clase dentro de la estrategia SQA propuesta por Marzano et al. (2000) (turno 1) e intenta transformarlos en una construcción compartida con los mismos estudiantes; asimismo, explicita con claridad el rol de mediador del aprendizaje que le correspondería al docente desde una concepción constructivista de la enseñanza escolar (turnos 1 a 5). Esta manera de proceder genera un espacio más flexible de interactividad pues, en el intento por formular el objetivo de la sesión, se comienza a analizar situaciones de la vida cotidiana propuestas por los mismos alumnos (turnos 6 en adelante).

1. **Profesor:** Lo que nosotros acabamos de hacer, está dentro de la estrategia que parto primero por lo que yo sé, lo que sé, ya. Vamos a ver ahora lo que me gustaría aprender, y por último en el tercer paso de esta estrategia es lo que aprendí, lo que sabemos o tenemos claro, ya. Qué es lo que esperamos aprender, existen dos posibilidades, una lo que yo pretendo que mis alumnos puedan aprender en función de conciencia, en función del conocimiento y otro es lo que ustedes quieran aprender. ¿Cuál es la lógica de un sistema que nosotros trabajamos en función del conductismo?, que yo defina lo que esperan aprender o que ustedes definan lo que pueden aprender o que quieran aprender ¿qué creen ustedes?... está bien ah, la pregunta en un sistema conductista yo planifico, y yo construyo un proceso de aprendizaje, por lo tanto la intención es mía, yo produzco, en cambio en un proceso constructivista el alumno a partir de sus conocimientos puede planificar lo que él espera aprender también en función de cuál es el tema central de hoy día fundamentación ética y el primer tema que tocamos fue libertad, entonces lo puedo definir yo, pero también en un

sistema constructivista podrían definir ustedes cuál sería el medio más adecuado para provocar un aprendizaje. ¿Qué creen ustedes?, alguien que se atreva, María José.

2. **Alumno:** yo creo que en ambos se veían, porque hay cosas que es necesario aprender y en otras a lo mejor tenemos dudas (no se entiende).
3. **Profesor:** Ya, correcto, es decir el profesor según tu postura, el profesor que pasaría a ser.
4. **Alumno:** un mediador.
5. **Profesor:** un mediador, estamos de acuerdo. Ahí vemos otra faceta, por lo tanto esperamos aprender, cuál sería el objetivo que queremos aprender, qué creen ustedes: primero de donde poseo esa libertad, somos libres realmente o no o estamos condicionados por la sociedad, qué nos condiciona la sociedad o qué nos hace libres, es una gran diferenciación a si o no, entonces por lo tanto tenemos claridad en los conceptos por que somos libres si tenemos grandes ideas pero le fundamentemos, tenemos que llegar a fundamentar, por qué somos libres y debido a qué somos libres, y si ustedes se fijan dentro del concepto de este pequeño tema, libertad ética somos libres de libertad, qué significa la ética, recordemos, qué es la ética, qué hace la ética, estudia qué.
6. **Alumno:** la moral.
7. **Profesor:** la moral, por tanto la ética estudia la libertad es el concepto de libertad, se dan cuenta, vamos a fundamentar por qué somos libres y de dónde surge esa libertad. Después tenemos libertad y verdad, qué relación preexistente o qué relación ustedes pueden ver entre libertad y verdad, o según ustedes en este momento estamos recién partiendo creen que no existe una relación directa o no, Francisca
8. **Alumno:** (no se entiende).
9. **Profesor:** perdón, la verdad no podemos por qué.
10. **Alumno:** (no se entiende).
11. **Profesor:** tú crees que.
12. **Alumno:** si yo creo que sí nos limita en algunas cosas.
13. **Profesor:** el sistema lo limita en algunas cosas, pero te condiciona.
14. **Alumno:** sí.
15. **Profesor:** ¿Por qué?
16. **Alumno:** o sea pongamos un caso no somos libres de poder donar o no donar (no se entiende), si no donamos.
17. **Profesor:** o sea socialmente te cuestionan.
18. **Alumno:** sí.
19. **Profesor:** si están cuestionando, de alguna u otra manera, socialmente es mal visto que no puedas donar, no cierto.
20. **Alumno:** eso.
21. **Profesor:** es un tema social, o sea ponemos un ejemplo real hoy día en la práctica, si hoy en la tarde tu mamá te manda al supermercado, a cualquier supermercado y te entrega el dinero y llegas a la

caja comprando por ejemplo un kilo de pan, algo para complementar el pan, una pequeña tortita, supongamos que es la once de hoy día, y llegas a la cajera y la cajera que dice va donar el peso que le sobra para al hogar de Cristo, de alguna manera te condiciona socialmente el hecho que estén todos mirando para ver si lo vas a ser o no, ya estamos una postura represiva, si ustedes se fijan de alguna u otra manera cuando uno va al supermercado todos te miran y cuando alguien llega y dice que no.

22. **Alumno:** siempre hay alguien.
23. **Profesor:** no si estamos bien, estamos bien, pero de alguna u otra manera no digo que sea mal, de alguna manera socialmente también tienen influencia los demás y cuestionan.
24. **Alumno:** si como que ya tiene apretado.
25. **Profesor:** el botón listo para apretar, entonces cuestionan va a pasar (no se entiende) hay una influencia estamos, después vamos a verificar esa relación que existe, libertad y responsabilidad, y por último donde terminamos en el mensaje mismo de dónde surge esa libertad, estamos de acuerdo.

3. Presentación de nueva información

El cuarto componente de nuestro modelo de análisis es quizás el más familiar para el profesorado y se refiere al momento en el cual, utilizando estrategias diversas, el profesor presenta los nuevos conocimientos que se espera que los alumnos asimilen al término de la sesión. Evidentemente, las diferencias que es posible apreciar en la práctica son muchísimas; no obstante, nos parece que aún en medio de esta diversidad existen tres grandes formas de estructurar la interactividad que dan cuenta de las tres teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza a las que se ha aludido en este texto. Por un lado, encontramos la clásica **exposición**, reflejo de los supuestos ontológicos de una *teoría directa*, en la que el profesor transmite lo que sabe sobre un determinado tema o procedimiento esperando un almacenamiento literal de la información por parte de los docentes. La modalidad de **interacción profesor – alumno** busca hacer partícipe al estudiante del proceso de adquisición de información, aunque el objetivo final sigue siendo la copia literal de unos conocimientos que se consideran únicos e inmutables; desde nuestro punto de vista esta estructura sería un reflejo de los supuestos ontológicos de la denominada *teoría interpretativa*. Por último, la **búsqueda autónoma** daría espacio para que sea el mismo aprendiz quien construya su propio

esquema mental, asumiendo el maestro un papel de mediador de dicha construcción, en un estilo de acción docente más cercano a las *teorías constructivas*.

Cuadro IV.16: Propuesta de categorización de ATA: PRESENTACIÓN DE NUEVA INFORMACIÓN.

Actividades típicas de aula	Categorías	Contenidos	Procesos de aprendizaje
Presentación de nueva información	Exposición: El docente es la principal fuente de información; entrega y explica los nuevos contenidos, apoyándose en el libro de texto o en presentaciones de power point. En el caso de un contenido procedimental, simplemente se enuncia de manera genérica en qué consiste, dando por hecho que la mera exposición es suficiente para su interiorización	Datos y hechos Conceptos Técnicas	No hay procesos constructivos. Uso del procedimiento sin ayuda.
	Interacción: Se establece un diálogo profesor – alumno a partir de pequeños trozos de información extraídos del libro de texto o presentados por el mismo docente. El procedimiento es explicado paso a paso como una secuencia que debe ser efectuada de manera más o menos inalterable.	Datos y hechos Conceptos Principios Técnicas	Crecimiento Uso técnico del algoritmo. Automatización.
	Búsqueda autónoma de los estudiantes: Los alumnos trabajan en forma independiente a partir del material impreso seleccionando y organizando la información. El profesor, finalmente, recoge y complementa lo realizado por los estudiantes.	Conceptos y principios. Estrategias	Ajuste Reestructuración Uso estratégico del procedimiento

a. Exposición

El profesor es la principal fuente de información. Su discurso se ve apoyado generalmente por una presentación de power point que contiene el listado de temas que desarrollará o extractos de las ideas que comentará. Los alumnos intervienen en

contadas ocasiones para hacer alguna pregunta o comentario puntual, aunque sin variar la estructura discursiva del docente. La mayor parte del tipo, su actividad se enfoca en la toma de apuntes o la transcripción de las diapositivas proyectadas en la pizarra.

Un ejemplo de esta modalidad es el caso de Esteban, profesor de Historia de Enseñanza Media; en la transcripción apreciamos como en él recae el rol de transmisor de información (turnos 5, 17 y 19), mientras los estudiantes participan de manera bastante acotada, completando algunas frases que intencionalmente el docente deja a medio terminar o respondiendo con monosílabos a preguntas puntuales que sirven de pausa en la exposición y permiten retomar el discurso de acuerdo al interés del maestro (turnos 6, 8, 10 y 18, por ejemplo).

1. **Profesor:** ¿Sabe cuánto es el sueldo mínimo?
2. **Alumno:** Ciento setenta y tantos
3. **Profesor:** ¿Ciento...?
4. **Alumno:** Setenta mil
5. **Profesor:** Ciento setenta mil pesos. Pero eso es, se habla de un sueldo mínimo que es imponible. A eso se le debe restar dos conceptos, uno es el área de la salud, el 7% de la salud, y el otro es aproximadamente el 13 coma y tanto por ciento que tiene relación con la previsión, que es AFP en este caso. En definitiva, ese sueldo va a sufrir una merma, una disminución de aproximadamente un 21%, más o menos. Por lo tanto es bastante exiguo, es muy poco igual lo que la familia recibe. Por eso que ahora la familia casi toda trabaja. Y esta realidad no es ajena a lo que pasaba tampoco en la Inglaterra del período de la revolución industrial, por eso que los niños trabajan, por eso que las mujeres trabajan, porque el sueldo del hombre, hablemos del jefe del hogar con ella, no alcanzaba dadas todas esas condiciones de malas prácticas laborales que se daban, no alcanzaba y la mujer se incorpora también como fuerza de trabajo. Fíjense que en Inglaterra ya es común y corriente que la mujer sea parte de la fuerza de trabajo, no así los niños. Se han dado cuenta que la Organización de las Naciones Unidas y la UNICEF determinan que es un derecho inalienable de todo niño, número uno, el derecho a la vida. Número dos, tener un nombre y un apellido. Número tres, tener una nacionalidad, pero también recibir educación, porque obviamente el niño tiene que pasar por esa etapa de la educación escolar, porque de esa manera va a recibir las competencias necesarias para cuando sea adulto se integre al mundo laboral con mejores condiciones, con mejores herramientas, y de esa manera pueda satisfacer su propia necesidad de una mejor manera.

- ¿Y cómo se logra eso? Fíjense bien, ustedes, hoy día, estudiando, y cuando sean adultos, evidentemente qué...
6. **Alumno:** Trabajando.
 7. **Profesor:** Trabajando a cambio de...
 8. **Alumno:** Salario.
 9. **Profesor:** de un salario. Fíjense bien que esa relación no ha variado; lo que sí ha variado es que la relación contractual hoy día tiene derechos y deberes. En este minuto, ¿qué tenía la relación?
 10. **Alumno:** Deberes.
 11. **Profesor:** Solamente deberes... ¿y los derechos de los trabajadores? ¿Qué pasaba con ellos?
 12. **Alumno:** No existían.
 13. **Profesor:** No existían. Bien, gracias, si te he visto, no me acuerdo, o simplemente no hay ¿y qué pasaba con aquellos que reclamaban?
 14. **Alumno:** Los echaban
 15. **Profesor:** Los echaban, y con aquellos que querían formar a lo mejor agrupaciones, sindicatos, asociaciones, ¿qué pasaba con ellos?
 16. **Alumno:** castigos físicos.
 17. **Profesor:** En algunos casos, castigos físicos y a veces también, la muerte. Era bastante drástico. Fíjense que el 1° de mayo, cuando se celebra el día mundial del trabajo, eso conmemora una matanza que se va a producir, de algunos grupos organizados contra los trabajadores, que están reclamando por mejoras en las condiciones de trabajo. Fíjense bien (indicando la pizarra), humedad, poca luz, suciedad, cero higiene, no hay agua. Hoy día esas condiciones que están anotadas ahí son básicas, pero pensemos de nuevo en la mina San José. ¿Las tenía cubiertas en su totalidad?
 18. **Alumno:** No
 19. **Profesor:** No. Por eso las autoridades han dicho que se van a perseguir todas las responsabilidades civiles y criminales que hipotéticamente tengan los dueños de esa mina por no haber previsto que esto era un lugar más o menos inseguro. Ahora, no es lo mismo desarrollar un trabajo en una oficina, en una actividad del sector terciario, que es servicios, o en una actividad minera que es bastante riesgosa. Que Chile es un país minero por excelencia, pero a pesar de ello Codelco tiene, casi no tienen accidentes en un año laboral porque evidentemente se toman las precauciones necesarias. Hoy día se les entrega casco, un chaleco reflectante, bototos, equipos de comunicación. En esta época a los niños se les metía a las minas sin nada, los niños literalmente entraban a punta y codo por pequeños orificios dentro de la mina, y ¿cuál era su misión? Era hacer de correa transportadora, y por eso les pagaban una miseria. Los niños entraban, y las niñas también, entraban a las minas, las máquinas ya habían perforado, se habían colocado en sacos el carbón, por ejemplo, y los niños tenían la misión de arrastrarse por esos recovecos y sacar los sacos de carbón, vamos a leer más adelante algunos testimonios vivos de ese período. Vamos a colocar un tercer elemento aquí (anota en la pizarra).

b. Interacción

En términos generales, el profesor promueve la lectura de fragmentos del libro de texto y, a partir de ella, plantea preguntas de diverso nivel de complejidad a la clase en su conjunto o a algún alumno específico. Los estudiantes se concentran en la lectura y el diálogo, disminuyendo en forma notable la toma de apuntes; las intervenciones se van encadenando unas con otras hasta llegar al resultado esperado por el profesor.

El caso de Ana, profesora de 8º básico, ilustra bastante bien esta modalidad de interacción:

(Después de terminar la lectura de un párrafo, hecha por un alumno)

1. **Profesor:** La Contrarreforma. ¿Han escuchado hablar de la Contrarreforma? (...) ¿Qué fue la Reforma?
2. **Alumno:** ¿Un cambio?
3. **Profesor:** Un movimiento ¿de qué tipo?
4. Protestante
5. **Profesor:** Protestante. ¿Y contra quién protestaban?
6. **Alumno:** Contra la Iglesia
7. **Profesor:** ¿Con qué Iglesia?
8. **Alumno:** La Católica
9. **Profesor:** La Iglesia católica; así se contesta en las pruebas. Por lo tanto, qué será la contrarreforma
10. **Alumno:** El movimiento de la iglesia para parar la reforma.
11. **Profesor:** Para parar la reforma reli ... giosa
12. **Alumno:** Pero aquí dice contrarreforma política.
13. **Profesor:** Sí, contrarreforma política. Contrarreforma
14. **Alumno:** La Iglesia dominaba todo
15. **Profesor:** La Iglesia, acuérdate, Foster ... ¿A qué se dedicaban los papas, si algo se acuerdan del año pasado?
16. **Alumno:** A la política
17. **Profesor:** A la política y se dedicaron a cosas tempo ... rales
18. **Alumno:** En esa época estaba muy relacionada con el dinero la Iglesia, tenía mucho poder
19. **Profesor:** Mucho poder. ¿Y qué fueron los abades, los cardenales? ¿Se convirtieron en qué durante la Edad Media?
20. **Alumno:** En Nobles

21. **Profesor:** En nobles ... no eran nobles, eran ...
22. **Alumno:** Señores feudales
23. **Profesor:** En señores feudales, eran verdaderos señores feudales (da una indicación para continuar la lectura)

c. Búsqueda autónoma de los estudiantes

En esta última categoría, los alumnos trabajan en forma autónoma en alguna tarea asignada por el profesor (que implica la adquisición de nuevos conceptos o procedimientos), la que luego es puesta en común y contrastada con los conocimientos científicos de la disciplina, como muestra lo realizado por Jorge en la clase de Religión de 4° medio quien, después de recordar parte de los conceptos que se han trabajado previamente, deja tiempo de trabajo personal para construir un esquema personal de los contenidos declarativos presentes en el documento de estudio y luego contrasta el producto de cada aprendiz con una propuesta de estructuración realizada por él mismo que no se impone como la respuesta correcta sino como la perspectiva de análisis que se desprende de la teología católica.

1. **Profesor:** Recordemos. Nosotros estábamos trabajando, concepto grande y verdad ética dentro del contexto de lo que es la fe y de lo que es la ética moral en la sociedad, estamos viendo la unidad Nº 2 el razonamiento y la moral, estamos viendo fundamentación ética, y estábamos trabajando la semana pasada con el tema libertad y yo les iba diciendo que a diferencia de los animales que tienen en si un comportamiento establecido que se ajusta a su naturaleza y la naturaleza le da casi todo, el ser humano tiene conciencia e inteligencia, por lo tanto tiene ese concepto de libertad pero conciente, el animal no, reacciona por instinto por lo tanto nosotros también podemos estar en esta categoría
2. **Alumno:** si
3. **Profesor:** Permanentemente podemos caer, lo que tenemos que dar entonces acá es un saldo cualitativo para ser uso de este concepto de libertad en la capacidad de elegir, y fíjense bien lo que dice aquí, obligados a elegir por su conducta el ser humano es libre a la fuerza, porque domina más a decidir, porque de alguna manera presionan al tomar decisiones y esas decisiones desarrollan la capacidad de poder ser libres, después tenemos la proyección tiene que crecer y por último lo que dice hagan (no se entiende), recordemos silencio, entonces el complemento recuerden lo vamos a

revisar para que ustedes lo respalden, por el momento quiero que primero nos situemos específicamente donde estamos, voy muy rápido

4. **Alumno:** no
5. **Profesor:** el ser humano liga las fuerzas y lo que dice que tengo que hacer, en cada momento debemos hacer lo que debemos hacer, es como redundancia, y debemos evitar hacer cualquier cosa, estamos, me esta diciendo que libertad es hacer cualquier cosa, no sino que tiene una decisión que le da cierta trascendencia y sentido, a nuestra propia existencia, recuerdan esta música de fondo de Juan Salvador Alí, que decía que al libertad es una
6. **Alumno:** decisión
7. **Profesor:** (no se entiende) es una decisión, algo que debemos hacer y no hacer cualquier cosa, entonces por lo tanto debemos cumplir con nuestra obligación y debemos evitar hacer lo primero que se nos ocurra porque no da lo mismo, y ahí entra el funcionamiento de nuestra conciencia hacemos algo y que intención hay detrás y ese fin último tiene sentido por eso la libertad es un componente importante de la ética no es así pero si le da sentido de conciencia y lo identifica como ser humano y vamos construyendo nuestra propia experiencia de vida, estamos, entonces y por último lo que dice distingue la moral como estructura y moral como contenido que lo vamos a profundizar después, pero no me interesa mayormente, lo que me interesaría es el concepto de libertad, volviendo entonces anteriormente en lo que habíamos quedado, hasta aquí vamos bien, no cierto entienden bien, lo Habíamos terminado el (no se entiende). Empezamos el tercer tema de la primera unidad que es fundamento de la moral donde trabajos fundamentación ética, la semana pasada, mejor dicho el martes pasado tus compañeros trabajaron libertad ética a través de un esquema y este concepto de libertad ética que quiero reforzar hoy día donde entendíamos nosotros la libertad ética como la capacidad de asumir el rumbo propio y la capacidad de poner en practica esa posibilidad, es decir uno es libre para poder asumir el rumbo de su propia vida y ponerlo en practica y que no todos lo hacen y que algunas personas se dejan llevar porque la sociedad se los dice y van como un barco a la deriva deambulando por diferentes aguas hacia donde los lleve, sin un destino es prefijado por ti donde tu lo puedes definir. La libertad nos caracteriza y nos da significado esencial, no es in mito ni tampoco negación y mito es cuando consideramos como un valor absoluto, nosotros consideramos la libertad como un absoluto y planteamos la escala de valores y la necesidad de nuestra propia realidad, después no es negación cuando decimos que no somos libres, porque la libertad implicaría cierto condicionamiento de orden social y psicológico, es decir que de alguna u otra manera no soy libre para hacer lo que quiero, porque socialmente estoy limitado y psicológicamente también, porque de pequeñitos nos enseñaron que esto es malo que esto es bueno, que esto esta permito y no esta permitido y los código y notas de conducta socialmente también me lo pueden reprimir , estamos, primero el orden psicológico y el segundo de orden psicosocial podríamos reconocer que hay cierta preferencia en ese aspecto si cuando instruimos esto cuando nosotros entendemos que la libertad

no es absoluta, que es un fin y no un medio para poder desarrollarnos que ahí cuando conversamos el otro día, lo principal es ser libre es su estilo de vida, su ejercicio constituye un proceso, es dinámico se va desarrollando permanentemente, proceso social que nos abre nuevas posibilidades de la búsqueda de la identidad de la cultura moderna acompañado de la conciencia en varios ámbitos se distorsiona el concepto de libertad a partir de ideología como un concepto tópico, como un concepto capital liberal, como un concepto de privado de libertad lo reforzamos un poquito, hoy día que me interesa que trabajen este concepto libertad y verdad que ustedes lo construyan y luego lo reforzamos, son en este momento las 13.27 minutos ya, 5 para las 14.00 nos detenemos y reforzamos estamos, no copien esto sino que me interesa lo que ustedes construyan para que puedan reforzar, entonces que vamos hacer ahora

8. **Alumno:** un esquema de libertad y verdad
9. **Profesor:** hagan la conexión a través de esquemas, son simples pero quiero que lo hagamos (no se entiende), estamos en silencio (una vez que se ha terminado el tiempo de trabajo personal) Sofía va a escribir en la pizarra su esquema y luego proyectaremos la información que tengo, no es para comparar sino para completar no tiene porque ser antagónico, y no tiene porque ser también lo del profesor esta bueno, para nada (no se entiende).

4. Uso del conocimiento

Una vez que ha proporcionado la nueva información, el docente programa algún tipo de actividad que implique el uso de dicho conocimiento, como una manera de favorecer su apropiación por parte de los estudiantes. Este tipo de actividad podría realizarse de tres formas, cada una de ellas de manera individual o grupal, las que revelarían una mayor cercanía a los supuestos de la teoría *directa* (información aislada que se debe recuperar de manera literal), *interpretativa* (ejercitación que permite activar procesos de carácter más asociativos que conducen a un determinado resultado de aprendizaje) o *constructiva* (modificación de todos los componentes del sistema, por la interacción recursiva entre ellos).

Cuadro IV.17: Propuesta de categorización de ATA: USO DEL CONOCIMIENTO.

Actividades típicas de aula	Categorías	Contenidos	Procesos de aprendizaje
Uso del conocimiento.	Reproducción de información: El alumno deben responder, en forma individual, una serie de preguntas relacionadas con el conocimiento declarativo que se ha trabajado previamente; normalmente, se trata de tareas que requieren la reproducción de datos y hechos específicos. Los procedimientos se aplican de manera implícita.	Datos y hechos Conceptos Técnicas	No hay procesos constructivos Crecimiento Uso del procedimiento sin ayuda.
	Aplicación de los contenidos El estudiante realiza, en su escritorio, alguna tarea que implique un análisis profundo de los conceptos que se están trabajando en la sesión o aplica los pasos del procedimiento de acuerdo a las instrucciones del profesor	Datos y hechos Conceptos Principios Técnicas	Crecimiento Uso técnico del algoritmo. Automatización del procedimiento.
	Solución de problemas El alumno debe resolver una situación problemática que requiere la aplicación del conocimiento que se ha adquirido en la clase. Esta forma de proceder requiere la integración del contenido declarativo y procedimental	Conceptos y principios. Estrategias	Ajuste Reestructuración Uso estratégico del procedimiento

a. Reproducción de información

Se plantean una serie de preguntas que exigen a los estudiantes repetir de manera bastante literal la información entregada por el profesor o contenida en el libro de texto. Normalmente se trata de datos y hechos o conceptos que se abordan también como reproducción literal de una definición. En ambos casos, no se suelen promover procesos de aprendizaje constructivo o simplemente se ayuda al estudiante a tomar conciencia que la actividad realizada le permitirá almacenar nueva información (crecimiento); cuando se trata de un procedimiento, se limita al uso del

mismo sin ayuda del profesor. El ejemplo de Hugo (Historia, 7° básico) ilustra este tipo de organización.

Profesor: Los acontecimientos pasan en distintos momentos, por eso que también la historia se divide en épocas, en edades, en períodos. Ahora de manera personal cada uno en su libro realiza esas actividades, las actividades de la página 86. Contesta estas tres preguntas observando la primera línea de tiempo que está en la página 87 y la segunda actividad hay que completar esa línea de tiempo, la segunda, neolítico y primeras civilizaciones y ahí en la página 86 están los acontecimientos que ustedes tienen que ubicar (el resto de la clase es trabajo personal de los alumnos; el profesor se pasea por la sala hasta que se acaba la hora de clases)

b. Aplicación de contenidos

Los alumnos se ven enfrentados a una serie de ejercicios que requieren el uso de los conceptos y/o procedimientos en un contexto similar al que fue entregado, promoviéndose procesos de crecimiento y/o un uso técnico o automático de los procedimientos enseñados. El ejemplo, tomado de una clase de Lengua dictada por Marta a alumnos de 2° medio muestra como, después de haber explicado de diversas formas en qué consisten los “hipónimos” y los “hiperónimos” (turnos 1 a 19), solicita a los estudiantes la realización autónoma de una tarea similar (turno 20).

1. **Profesor:** Miren allí. Dice: “Completa el siguiente cuadro: Los Son palabras que engloban a otras, es decir, son palabras que establecen categorías. Por ejemplo, el vocablo flor es un
2. **Alumno:** Hiperónimo.
3. **Profesor:** De rosa, violeta, margarita. ¡Está bien este alumno! ... “y por su parte los Son palabras que incluyen su significado en otras. De esta manera, verde, azul, calipso son” Complétenlo ahí por favor.

Alumnos trabajan en silencio completando (Mientras tanto, la profesora borra la pizarra; se escucha el ruido de la conversación de los alumnos que ya han terminado)

4. **Profesor:** La palabra “colegio”, ¿es un hiperónimo o un hipónimo?
5. **Alumno:** Hiperónimo
6. **Profesor:** Hiperónimo. ¿Por qué?
7. **Alumno:** Porque abarcaba muchas cosas
8. **Profesor:** ¿Qué engloba?

9. **Alumno:** Profesores, alumnos,
10. **Profesor:** profesores, estructura física ...
11. **Alumno:** Alumnos
12. **Profesor:** Alumnos, apoderados, auxiliares ¿sí?
13. **Alumno:** Sí.
14. **Profesor:** También yo con colegio podría decir “Santo Tomás”, “Manuel Larraín”, ¿sí o no? “El Pilar”, “Vichuquén”, ¿sí? Ahí sería un hiperónimo. ¿Y cuál sería el ejemplo que podríamos dar de hipónimo? (silencio ... nadie responde)
15. **Alumno:** Cualquiera de los que están al lado de colegio.
16. **Profesor:** Cualquiera de los que están al lado de colegio, ¿por qué? Porque alumno, está contenido dentro de ... ¿sí? ¿Sí o no?
17. **Alumno:** (se escucha un sí desganado)
18. **Profesor:** ¿Sí o no? Marcelo ¿Sí o no?
19. **Alumno:** Sí
20. **Profesor:** ¿Sí de verdad? Escriban ahí en el cuaderno. Kevin, tú también. “Con relación a las cosas que te rodean señala diez hiperónimos y diez hipónimos”. Las cosas que los rodean a ustedes son las cosas que tienen que ver con lo juvenil, con el deporte que hacen, con el colegio, con los amigos, con las fiestas ... lo de ustedes.

c. **Solución de problemas/ Desarrollo de competencias**

A diferencia de las dos situaciones anteriores, los estudiantes deben emplear el nuevo conocimiento en un contexto distinto al original, de modo que la tarea asignada pasa a constituirse en un auténtico problema y deja de ser un mero ejercicio. Generalmente, requieren la integración del conocimiento declarativo y el procedimental, como en el caso de esta clase de Religión de 4º medio (2º de bachillerato) en la que se trabaja la destreza intelectual denominada **Elaboración de Fundamentos**, una vez que se ha concluido el tratamiento de los contenidos declarativos de la unidad.

Profesor: Dice, “Elaboración de fundamentos”, destreza intelectual de profundización. ¿Qué significa esto, profundización? ¿Qué significa profundización? ¿Por qué la estoy haciendo ahora? Porque terminamos un tema completo de la unidad; una vez que termino yo recién puedo hacer un proceso de elaboración de fundamentos, y esa

elaboración de fundamentos va a ser en función de este concepto que tenemos acá. Es una destreza de profundización, no puede ser usada al principio, tiene que ser conocimiento, que tú has aprendido, lo puedes cuestionar. (...) Hoy día, señor Díaz, don Gustavo, usted puede plantear lo que el día martes ... ¿te queda claro? Le seguí dando vueltas y creo que no se contraponen... es buscar una síntesis entre los dos. ¿Qué sería eso, el contenido? Recuerden lo que pasamos anteriormente, ¿será por casualidad una síntesis dialéctica o no? Dos polos que son distintos buscan un encuentro, porque lo que plantea Gustavo, ¿está equivocado, desde su perspectiva? No. Y lo que yo planteo bajo mi perspectiva, ¿estoy equivocado? No. Entonces hay que buscar un punto de encuentro, porque no podemos ser absolutistas y decir esta es la verdad absoluta, para nada. Ese es el objetivo, que aprendan a analizar y criticar. Entonces, que permite construir un sistema de pruebas para apoyar una idea. Gustavo va a buscar un sistema de pruebas que le permita justificar su pensamiento y su postura.

5. Revisión del trabajo personal/ grupal de los alumnos

Una vez que se ha cumplido el tiempo asignado por el profesor para la actividad de aplicación, o los estudiantes han terminado con la tarea encomendada, el docente procede a revisar el producto alcanzado, asumiendo algunas de las siguientes alternativas:

Cuadro IV.18: Propuesta de categorización de ATA: REVISIÓN DEL TRABAJO DE LOS ALUMNOS.

Actividades típicas de aula	Categorías	Contenidos	Procesos de aprendizaje
Revisión del trabajo personal/ grupal de los alumnos.	Evaluación unidireccional El profesor pide a algunos alumnos o grupos de alumnos que lean o muestren su trabajo, señalado el nivel de adecuación de lo realizado. El destinatario de la información es el profesor.	Datos y hechos Conceptos Técnicas	No hay procesos constructivos Crecimiento Uso del procedimiento sin ayuda.
	Retroalimentación compartida El profesor solicita a los estudiantes compartir su trabajo con los compañeros, dando oportunidad al resto de la clase para complementar o corregir lo que han visto u oído. Finalmente, el docente señala la respuesta correcta (conocimiento declarativo o forma de realizar el procedimiento).	Datos y hechos Conceptos Principios Técnicas	Crecimiento Uso técnico del algoritmo Automatización

	Análisis de perspectivas El profesor promueve la confrontación de perspectivas entre los estudiantes, aceptando la pluralidad de visiones y promoviendo la búsqueda en común de la alternativa de respuesta que mejor explique la situación sobre la que se ha estado trabajando.	Conceptos y principios. Estrategias	Ajuste Reestructuración Uso estratégico del procedimiento.
--	---	--	--

a. Evaluación unidireccional

El profesor pide a algunos alumnos o grupos de alumnos que lean o muestren su trabajo; el destinatario final de esta información es el mismo docente, asumiendo el resto de la clase el papel de observadores de una interacción que no les involucra directamente. El docente, después de escuchar las respuestas dadas (datos, hechos o etiquetas de conceptos, procedimientos) indica si se ajustan a lo esperado o no; en caso de encontrarse frente a un error, señala la respuesta correcta, enfatizando que es lo que se debe recordar o la forma en que se debe proceder.

En el siguiente ejemplo, el profesor de Religión, después de haber pedido a sus estudiantes que –en forma personal- analizaran dos textos de la Biblia, cierra la clase pidiendo cuentas respecto a lo realizado; es muy revelador cómo en los turnos 17 a 21 dos alumnos interactúan entre sí, y son totalmente ignorados por el profesor quien, sin siquiera resolver la cuestión que se ha planteado, cambia drásticamente de tema (turno 22).

También podemos apreciar cómo en el turno 24, rechaza la intervención de un alumno que no se ajusta a lo que se está preguntando, mientras que en el 26 hace esfuerzos por llevar la participación de los estudiantes en la dirección de lo que había pensado (diferencias en la forma de crear que se infieren de ambos textos), dejando la palabra a quien efectivamente entregará la respuesta correcta (27 a 30).

1. **Profesor:** Vamos a hacer un pequeño ejercicio para cerrar. Vayan levantando la mano y va diciendo qué descubrió de la imagen de Dios que presenta uno u otro, qué descubrimos, que fue lo que pudimos rescatar.
2. **Alumno:** ¿La forma en que se le llama?
3. **Profesor:** La forma en que se le llama. En uno, por ejemplo.

4. **Alumno:** En el primero se le llamaba solamente Dios.
5. **Profesor:** Ya, Dios, se le llama Dios.
6. **Alumno:** Y en el segundo se le llama el Señor Dios. Era distinto porque nunca lo nombraban solamente como Dios
(El profesor pone cara de duda y otra alumna reafirma lo dicho por el compañero, leyendo de la Biblia)
7. **Alumno:** Aquí dice: "el señor Dios le preguntó", entonces, "El Señor Dios" El primero era más ... no era como tan
8. **Alumno:** Era como...
(Se produce superposición de intervenciones; el profesor hace callar)
9. **Profesor:** Si interrumpen no ... levante la mano, tiene su tiempo. Dígame señorita.
10. **Alumno:** Ah, que el segundo siempre decía "El Señor Dios" en cambio el otro solamente decía Dios. Era como una forma más ... era como más cercana y el otro como lejano, como desconocido
(Se nota al profesor un tanto desconcertado con la respuesta)
11. **Profesor:** ¿En el primero más cercano y en el segundo más lejano?
12. **Alumno:** No, que Dios es más alejado de la persona, del hombre.
13. **Profesor:** ¿En cuál?
14. **Alumno:** En el segundo.
15. **Profesor:** Ya, pero cómo se describe a Dios en el primero
(Varias respuestas que no se entienden, pero que de todas formas no son consideradas por el profesor)
16. **Profesor:** Pero cómo se le describe De una forma más ...
17. **Alumno:** Más lejana.
18. **Alumno:** Más cercana que en el primero
19. **Alumno:** Más lejana
20. **Alumno:** Más cercana, porque dice Dios y en el otro señor Dios.
21. **Alumno:** Es que si hablo de el ya es un signo de cercanía
(Debaten dos alumnos y el profesor no interviene; mira la Biblia sin prestarles atención aparentemente)
22. **Profesor:** Ya, ¿qué otra más?
23. **Alumno:** Que en la primera parece que se tratara de la tradición yavista y en la segunda ...
24. **Profesor:** (interrumpe) No, no estamos llegando a esas conclusiones, estamos buscando semejanzas y diferencias, cómo se describe a Dios en el primero y cómo se describe a Dios en el segundo.

25. **Alumno:** En el primero Dios es más cercano, pone nombre a todas las cosas que ha hecho; en el segundo los crea sin nombrarlos y es el hombre el que les pone nombre. No demuestra tanta satisfacción por eso.
26. **Profesor:** Bien, muy bien. Hay una gran diferencia y semejanza. En el primero Dios crea y coloca los nombres a las cosas y en la segunda de una u otra manera Dios crea , pero de otra manera. ¿Cuál es la diferencia entre una creación y la otra?
27. **Alumno:** El orden
28. **Profesor:** Por ejemplo.
29. **Alumno:** Primero crea en los siete días en los que está ... en los que crea el cielo y la tierra, la luz, y en el segundo empieza primero por hacer el hombre, después a los animales y después a...
30. **P:** Claro. En el primero la creación va ordenada, es más estructurada. El primero es más estructurado, va día a día haciendo cada cosa, hay un tiempo, un plazo, en cambio en el otro ya la creación estaba ... en un solo movimiento crea. Acuérdense de cómo se ve en uno y en otro el tema del Dios alfarero, ¿en cuál está el Dios alfarero? (continúa la interacción de manera bastante similar)

b. Retroalimentación compartida

El profesor solicita a los estudiantes compartir su trabajo con los compañeros, al tiempo que pide al resto de la clase complementar o corregir lo que han visto u oído. De esta manera, los destinatarios de la información son todos los alumnos –que pueden intervenir libremente- y no sólo el profesor. Una vez que se han terminado los aportes, el docente señala la respuesta correcta.

En el ejemplo que hemos transcrito Carlos, profesor de Lenguaje de 7º básico (1º de la ESO) revisa el análisis de un texto argumentativo que han realizado la clase anterior; un número importante de alumnos va interviniendo espontáneamente (turnos 2, 4, 6, 8 y 10) en una especie de diálogo grupal, en el que el docente va completando la información entregada por éstos (turnos 3 y 9) o planteando preguntas que estimulen la recuperación de lo leído (turnos 5 y 7). Finalmente, recoge lo esencial de lo que se ha dicho y da paso a una nueva lectura (turno 11).

1. **Profesor:** Vamos a trabajar ahora con dos entrevistas sobre temas que de alguna manera generan polémica. Los vimos en la clase anterior. Estaban analizando un texto sobre la construcción de la central hidroeléctrica de Aysén. ¿Qué es lo que decía este texto que acabamos de leer en la última clase?
2. **Alumno:** Que quieren hacer una central hidroeléctrica, que para hacerla tenían que cortar muchas árboles.
3. **Profesor:** Ya. Se planteaba la construcción de una central hidroeléctrica, en la Patagonia chilena, en un lugar que es destacado por su belleza, su armonía ecológica. Y se planteaba que para poder construir esa represa era necesario intervenir en el lugar inundando gran parte del territorio que allí existe.
4. **Alumno:** También se hablaba por qué, cuánto, por qué tenía que ser tan grande, por qué.
5. **Profesor:** Claro. ¿Por qué tenía que construirse ahí? ¿Lo recuerdan?
6. **Alumno:** Porque era ese lugar era provechoso y gracias a la forma que tenía y al porte iba a servir para hacer una hidroeléctrica de mayor tamaño
7. **Profesor:** ¿Cuál eran las razones para construir esa central?
8. **Alumno:** Que abastecerá de energía eléctrica.
9. **Profesor:** Claro. Se decía que iba a abastecer de energía eléctrica a diez regiones en Chile, lo cual evidentemente es un aporte mayor de lo que actualmente generan las hidroeléctricas que ya existen en el país.
10. **Alumno:** Y que eso iba a evitar problemas futuros respecto a la energía.
11. **Profesor:** Claro. Con eso se iba a solucionar la problemática energética que vive nuestro país e íbamos a dejar de ser dependientes de energía extranjera. Bien. Eso era lo que se planteaba en ese texto a modo de síntesis. La idea es que ahora leamos la contraparte. ¿Ya? Claro. El texto que leímos la clase anterior tenía que ver con la postura que era favorable a la construcción de la central hidroeléctrica de Aysén.

c. Análisis de perspectivas

El profesor promueve la confrontación de perspectivas entre los estudiantes, aceptando la pluralidad de visiones y promoviendo la búsqueda en común de la alternativa de respuesta que mejor explique la situación sobre la que se ha estado trabajando. Nuevamente la clase de Religión nos sirve de ejemplo en este sentido; en ella, el docente invita a una alumna a escribir su esquema en la pizarra, el que luego será contrastado con el hecho por el profesor y recibirá aportes de los propios

compañeros; a partir de este trabajo, se da un intenso intercambio de opiniones entre los alumnos y el docente.

1. **Profesor:** Sofía va a escribir en la pizarra su esquema y luego proyectaremos la información que tengo, no es para comparar sino para completar no tiene porque ser antagónico, y no tiene porque ser también lo del profesor esta bueno, para nada (no se entiende). Viendo un poquitito lo que hizo la Sofía acá (no se entiende) búsqueda a la felicidad, necesidad de amor se dirige al concepto de la verdad, no olvidemos la libertad es la verdad es el primer referente, porque hacemos hincapié a esto a la verdad
2. **Alumno:** porque va orientando a la persona hacia la (no se entiende)
3. **Profesor:** que pasa si tú acá mientes
4. **Alumno:** (no se entiende)
5. **Profesor:** qué pasa acá cuando una persona se construye su identidad a partir de un cúmulo de mentiras
6. **Alumno:** no tiene libertad
7. **Profesor:** ya, pero no tiene libertad, pero tarde o temprano que va a pasar con él
8. **Alumno:** (no se entiende)
9. **Profesor:** pero ya una mentira es una mala decisión, pero que pasa con posterioridad cuando se dijeron una cumula de mentiras
10. **Alumno:** se descubre la verdad
11. **Profesor:** Pero más que descubrir la verdad, pero descubrir la verdad es una cosa externa, qué pasa con uno mismo
12. **Alumno:** (no se entiende) los elementos no se pueden realizar, porque uno no puede ser feliz si esta mintiendo, no puede amar una persona y esa persona te ame si uno está mintiendo en ciertas situaciones
13. **Profesor:** primero no estoy siendo autentico, me estoy mostrando con la faceta que es distinta a mía, pero al final de la historia esto conduce chiquillos a tarde o temprano se va descubriendo y tu tienes que planificar, cuestionar y analizar como seguir esta rutina, entonces por lo tanto el primer componente para el hombre es la verdad, porque no tengo un cargo, recordemos que la libertad es poca conciencia, o sea yo te puedo mentir a ti o usted me puede mentir a mi, estamos de acuerdo uno puede mentir al otro, pero lo más complejo de repente es cuando uno mismo se miente, porque a ti te puede dejar convencida, pero estoy convencido yo de lo que estoy diciendo. La ética cultural la voz e la conciencia y ese es el final detonante muchas veces para tomar sentido de este concepto
14. **Alumno:** (no se entiende)

15. **Profesor:** no, no, ya no hablamos de una verdad universal, ya no hablamos de la verdad de un punto de vista, hablamos de tu propia historia, de tu propio convencimiento, de tu propia conciencia, ese concepto libertad de tu propia experiencia te va a servir, porque podríamos decir la verdad es subjetiva, bajo ese punto de referencia cual sería la verdad
16. **Alumno:** (no se entiende)
17. **Profesor:** no, haber no estamos respondiendo a punto de (no se entiende) estamos viendo un punto de una autoverdad, de una autopreciación, ser autentico de la verdad, ser transparente, es importante entender ese concepto, no hablamos de una verdad absoluta, esa libertad, esa verdad de tu propia historia nos permite salir no te cohesiona, no te presiona, simplemente en ese sentido, es decir te autorealiza en la medida que tu eres libre, y en la medida que tu mientes, o que cuarteas esa verdad, de alguna manera vas ungiendo, vas tejiendo una red de conceptos para el lado de que no es de forma auténtica, y eso al final termina destruyéndote, y no termina excluyéndote por cosas externa, termina por excluyéndote por lo que veíamos anteriormente que es la conciencia, tan simple como esto, ya esta claro, esa es la diferencia, no quedas convencido
18. **Alumno:** si (no se entiende)
19. **Profesor:** si, ya entonces por lo tanto orienta y encamina hacia la plenitud y permite a la convivencia humana esta relación con consecuencia en el lado de lo social, recordemos libertad individual incluye lo social y libertad que sea consensuado, que sea respetado (no se entiende), estamos hablando de individuo como tal
20. **Alumno:** (no se entiende) se supone que permite la libertad que dice la verdad y nunca una mentira, pero que nosotros hemos crecido así
21. **Profesor:** un ejemplo de eso
22. **Alumno:** (no se entiende)
23. **Profesor:** no, si te entiendo que es heavy, lo que estas planteando y te esta enseñando a ti, te estas demostrando con hechos concretos, que tu dices la verdad aún siendo mentira
24. **Alumno:** (no se entiende)
25. **Profesor:** por eso, das un ejemplo concreto, de esa función de en medio que va construyendo una verdad a partir de una mentira
26. **Alumno:** (no se entiende) como secretos de la identidad e alguien los medios de comunicación manejan ellos la verdad exacta, no quieren mostrar la verdad, entonces es una mentira por no muestran la verdad completa, nosotros creemos lo que las noticias nos dice y creemos que es la verdad
27. **Profesor:** no si te entiendo el ejemplo como tal, pero recuerda que nosotros estamos hablando de la persona humano de la voz de la naturaleza de nuestra esencia, no estamos considerando en concepto de persona , estamos hablando de mi libertad, no estoy formando o que yo te estoy entregando a ti para que puedas entender una verdad absoluta , por eso siempre

recuerda que en la educación, en formación lo que tienes que lograr aprender a pensar, a pensar por ti misma, cuestionan tú analizar puede ser como tú lo planteas en el plano de lo lúdico o lógico de las noticias muchas veces no sean o más transparente posible y sean manipuladas y engañados para producir un efecto en ti, y es posible si o no (no se entiende) yo la comparto plenamente contigo y bajo esa perspectiva estaríamos creciendo en un ambiente de mentiras y creyéndome la verdad, comparto contigo

28. **Alumno:** por eso igual influye en nosotros
29. **Profesor:** por supuesto que influye, estoy de acuerdo que influye, estoy de acuerdo que afecta, estoy de acuerdo que de alguna manera esa manipulación va formando a las personas, bajo ese concepto por ejemplo es decir bajo esto que ustedes manifiestan podrían colocar como se construye la identidad del pueblo nazi o primera guerra mundial si o no, es un inconciente colectivo, pero cuando nosotros estamos definiendo no estamos hablando el plano colectivo, el plano colectivo viene acá, estoy hablando de la persona humana como un ser no como la sociedad en si, sino que este concepto de verdad (no se entiende) y eso va a tener influencia en lo social estamos, entonces por lo tanto si yo tengo claridad de mi persona obviamente voy a llegar a esto a manipular a la sociedad se dan cuenta o no, me entienden la diferencia, yo comparto lo tuyo, pero hay una diferencia radical del tema que estamos trabajando nosotros, porque si yo lo tengo claro acá, y puedo llegar al rasgo social a través de una manipulación yo no estoy yo o soy firme a eso es lo que se refiere, estamos (no se entiende) de la influencia de los demás (no se entiende) porque puede suceder también y de hecho por ejemplo la publicidad que es lo que hace contigo de convencerte de necesidades que no son tuyas, entonces la publicidad muchas veces te esta diciendo este es el último celular que salio por lo tanto tiene que importante y te permite ser mejor persona, o sea te esta infundiendo una necesidad que no es tuya, por lo tanto no estamos siendo transparente (no se entiende) por la necesidad del otro y que el ilícito dentro de una (no se entiende) comercial, hasta ahí yo lo entiendo
30. **Alumno:** (no se entiende)
31. **Profesor:** yo creo que no, lo social también es importante porque tenemos influencia en la sociedad, done en la parte racional nosotros tenemos que empezar a cuestionar los conceptos de la sociedad como tal y se influencia más, o sea hay que creer solamente porque la televisión nos dice que es verdad, te hago la pregunta eso es porque el periodista de tal canal o periodista e tal medio de comunicación lo dice
32. **Alumno:** no
33. **Profesor:** no, ahí esta la diferencia, Viviana
34. **Alumno:** (no se entiende)
35. **Profesor:** no si estamos de acuerdo con eso, yo creo que compartimos ese cuestionamiento social como tal (no se entiende) pero lo que interesa es que quede claro este concepto de

libertad del ser humano de la persona en sí, y que esta persona no tiene un referente claro, esto va tener consecuencia en el plano de la sociedad, te queda clara la diferencia entendiendo el cuestionamiento lógico aparte tan bien valioso

36. **Alumno:** señor, porque no sabemos del futuro

37. **Profesor:** porque el futuro en cierta medida se construye, claro una respuesta rápida perdería la esencia el ser humano, construiría su futuro lo tendría preestablecido asegurado y creo que el ser humano no tiene el futuro asegurado, ya veamos acá se expresa el instinto conservación que se manifiesta, búsqueda y felicidad, amar y ser amado, la libertad la elección no lo es todo, lo más importante es elegir bien, la (no se entiende) se realiza cuando elegimos bien, por lo tanto es un proceso dinámico, porque no siempre elegimos bien no es cierto, muchas veces en esos procesos de no elegir bien reconstruimos nuestra experiencia y vamos siendo cada vez más auténticos, relación, libertad y verdad consecuencia social, libertad individual orientación a una verdad común conduce (no se entiende) más fuerte, que es lo veía recién, pero que tu la empleabas recién, decir muchas veces no necesita pregunta. Síntesis que importante y fundamental libertad relacionado con la verdad porque lo hace menos independientemente (no se entiende) lo hace menos, lo hace ser autentico.

6. Síntesis de los contenidos (declarativos/procedimentales)

En la parte final de la sesión, el docente recoge –de diversas formas- lo que se ha aprendido en ella; constituye la fase de **cierre** de la enseñanza sugerida por el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc, 2012).

Cuadro IV.19: Propuesta de categorización de ATA: SÍNTESIS DE LOS CONTENIDOS.

Actividades típicas de aula	Categorías	Contenidos	Procesos de aprendizaje
Síntesis de los contenidos	Exposición El profesor vuelve a repetir, de manera resumida, la información principal que ha entregado en la clase. Generalmente el conocimiento procedimental se mantiene a nivel implícito.	Datos y hechos Conceptos Técnicas	No hay procesos constructivos. Uso del procedimiento
	Organización El profesor, en conjunto con los estudiantes, toma conciencia de lo que se ha aprendido en la sesión, destacando los aspectos que se consideran más relevantes, tanto a nivel declarativo como procedimental.	Datos y hechos Conceptos Principios Técnicas	Crecimiento Uso mediado del procedimiento Automatización

	Reorganización Implica una vuelta a los conocimientos previos, los que son contrastados con el conocimiento científico analizado en la sesión, destacando coincidencias y divergencias y destacando la potencia explicativa de la realidad que tienen unos y otros. En el caso de trabajarse el conocimiento procedimental, se analizan las diferentes formas de acción que se han empleado en clases, debatiendo sobre las fortalezas y debilidades de cada una.	Conceptos y principios. Estrategias	Ajuste Reestructuración Uso estratégico del procedimiento.
--	---	--	---

a. Exposición

El profesor hace una síntesis de los contenidos y/o pasos del procedimiento trabajado en la sesión a modo de recapitulación de lo que se ha estudiado, centrándose una vez más en el recuerdo de datos y hechos, o de conceptos abordados como mera información verbal.

El ejemplo de una clase de lenguaje de 7º básico nos sirve de ilustración para esta forma de organizar la actividad del aula; en él, el profesor da por supuesto que los estudiantes han comprendido los elementos conceptuales que se han abordado y resume lo que han sido los principales tópicos en torno a los cuales se ha desarrollado la sesión.

1. **Profesor:** Ya. Chiquillos. Estamos terminando la clase. En síntesis, reconocemos cuál es el objetivo de un texto argumentativo, que es convencer al receptor o destinatario sobre un punto de vista que yo tengo a través de argumentos que estén en concordancia con lo que yo pienso. Argumentos que podrían ser de corte afectivo, lo veíamos en el texto, o bien ser más basados en la lógica, en la razón. Analizamos cuáles son las características del texto argumentativo, contrastándolas con las del texto expositivo y decíamos que en lo argumentativo se dan a conocer de forma clara y subjetiva las opiniones y los argumentos que se tiene sobre un tema o un hecho determinado. Predomina la función apelativa y su estructura está basada en una introducción, en un desarrollo y una conclusión. En la

introducción se plantea la tesis o la opinión, además del tema sobre el cual voy a hablar. En el desarrollo se dan a conocer los argumentos que permiten que yo opine de esa manera, cuáles son las razones que yo tengo para creer algo u opinar de cierta forma, y finalmente en la conclusión se va a reforzar la tesis planteada al inicio y se va a realizar una síntesis de lo expuesto anteriormente. Bien jóvenes, así más o menos estaría funcionando el tema de la argumentación. Profundizamos en ello y la próxima clase centrándonos específicamente en el texto argumentativo. Pueden arreglar sus cosas.

b. Organización

El profesor, en conjunto con los estudiantes, toma conciencia de lo que se ha aprendido en la sesión, destacando los aspectos que se consideran más relevantes y construyendo algún tipo de organización gráfica para explicitar las relaciones entre conceptos o estructurar las diferentes alternativas de acción que se pueden presentar en el desarrollo de un procedimiento.

Es el caso de Antonia que, en la clase de Historia de 8º básico (3º de la ESO) solicita a los estudiantes realizar una síntesis de lo aprendido en la sesión (turno 1), dándoles la posibilidad de compartir lo que han escrito (turnos 4, 8, 12, 14, 26, 18 y 20). Su intervención se limita simplemente a dar la palabra (turnos 3, 5, 7, 11, 13, 15, 17 y 19) o a evaluar de manera muy genérica su trabajo (turnos 5, 9, 13 y 19). Finalmente, concluye con una síntesis de la información que considera más relevante en este tema (turno 21)

1. **Profesora:** Ahora ustedes me hacen la síntesis de unos cuatro renglones. ¿Quién de ustedes me va a leer su conclusión o síntesis? José Pedro.
2. **Alumno:** Pero es muy larga.
3. **Profesora:** No importa. Con voz varonil, de joven de cuarto medio, la lee. Atentos niños para que lean sus síntesis.
4. **Alumno:** El hombre en la Edad Media era muy ignorante, en cambio en la Edad Moderna se fue abriendo a la sociedad, por lo tanto, surgió la diversidad religiosa. En la edad media hay un incipiente capitalismo, en cambio en la edad moderna predomina el capitalismo y en la Edad Media se centra en Dios y la moderna en el ser humano.
5. **Profesora:** Bien. Muy bien. ¿Alguien más? Benjamín.

6. **Alumno:** Es que no la he terminado.
7. **Profesora:** No la ha completado. Roco. No la ha terminado. ¿Nico?
8. **Alumno:** En la Edad Media el fundamento era (lee pero no se entiende)
9. **Profesora:** ¿Está bien?
10. **Alumnos:** Sí.
11. **Profesora:** Alguien más. Usted.
12. **Alumno:** En la Edad Media todo se centraba en Dios y en lo que la Iglesia dijera. Mientras que en la Edad Moderna está más centrado en el hombre y en el pensamiento lógico.
13. **Profesora:** Muy bien. Lucas.
14. **Alumno:** El hombre dejó de centrar sus pensamientos en Dios y comenzó a centrar sus pensamientos en sí mismo en la Edad Moderna.
15. **Profesora:** Belén, su síntesis.
16. **Alumno:** Entre la Edad Media y la Edad Moderna hubieron muchos cambios, de una economía autárquica a una economía capitalista (no se entiende el resto)
17. **Profesora:** Florencia.
18. **Alumno:** El hombre comenzó a buscarle explicación a las cosas, dejando de lado de su explicación lo religioso lo que provoca que la sociedad teocéntrica comienza a ser antropocéntrica, o sea, cambia la mentalidad. También gracias al comercio con oriente se reestablece el comercio local (no se entiende)
19. **Profesora:** Bien. Nicolás.
20. **Alumno:** El hombre en la Edad Media en lo que se encontraba era en Dios y en la Edad Moderna cambió la forma de ver el mundo y se centraba en el hombre.
21. **Profesora:** Entonces, como conclusión vemos que hay unos profundos cambios entre la Edad Media y la Moderna pero tampoco podemos decir que hubo un quiebre. Fue de a poco evolucionando hasta a llegar hasta este cambio total, cultural. Ahora vamos a ver niños, ya que vimos la génesis del estado moderno y estamos en la red conceptual en la expansión en esta época vamos a ver uno de los hitos importantes de la Edad Moderna que va a ser el Renacimiento. Entonces, vamos a ver un video atentamente de la época renacentista y vamos a ver los cambios de mentalidad que se genera. Por lo tanto, solamente mirar, escuchar. (proyección del video) (Finaliza la hora de clase mientras se proyecta el video; se interrumpe su proyección)

c. **Reorganización**

Esta última modalidad de interacción implica una vuelta a los conocimientos previos de los estudiantes, los que son contrastados con el conocimiento científico

analizado en la sesión, destacando coincidencias y divergencias, y poniendo de relieve la potencia explicativa de la realidad que tienen unos y otros.

Un ejemplo de esta intervención didáctica lo encontramos en clases de Religión de 2º medio (4º de la ESO); en ella, el profesor solicita a sus alumnos poner por escrito todo lo que saben sobre el nacimiento de Jesús, recogiendo los datos típicos: 25 de diciembre, año 1, en un pesebre en la ciudad de Belén, en presencia de pastores y reyes magos. Durante el desarrollo de la clase analiza las dificultades que plantean cada uno de estos datos (¿cómo se supo la fecha? ¿Por qué en Belén si vivió toda su vida en Nazaret? ¿Cómo es posible que reyes de Oriente siguieran una estrella en el cielo hasta dar con el paradero del niño?, etc.) y se estudian diferentes artículos teológicos que explican cada uno de estos aspectos. La clase se cierra intentando redescubrir el significado de los conocimientos previos; por ejemplo, se llega a formular que, si bien no es histórico afirmar que Jesús nació un 25 de diciembre, el significado que tuvo para la Iglesia primitiva la elección de esta fecha pagana en honor al sol invicto que derrota a las tinieblas, perfectamente puede dar un sentido nuevo a la celebración familiar: renovar la esperanza en que la fuerza de Dios se impone sobre el mal.

IV.3.2.. ESTRUCTURA DE ACTIVIDAD DE LA UNIDAD TEMÁTICA.

Como ya hemos señalado, el análisis de las **actividades típicas de aula** no se agota en una constatación matemática de su mera ocurrencia, lo que sin duda nos dará una primera impresión respecto a cómo el docente en cuestión se representa el aprendizaje. Fundamentalmente, nos interesa analizar los **patrones de actividad** que es posible apreciar dentro de una sesión y, especialmente, en el conjunto de clases observadas.

Desde esta perspectiva, creemos que es posible asociar una forma específica de organizar las ATAs a cada una de las teorías implícitas acerca del aprendizaje y la enseñanza. Así, para un profesor prototípico de la teoría **directa**, que se representa el aprendizaje como un estado, al que se llega a través de sucesos aislados y

desconectados, la unidad didáctica será una **sucesión de eventos discretos**, en los que no será necesario volver atrás ya que “se sabe algo o no se sabe, y es así para siempre” (Pozo y Scheuer, 1999, p.107). Cada clase, en consecuencia, se presentará como una unidad en sí misma y dará por aprendidos los contenidos (verbales o procedimentales) abordados previamente. Por otra parte, enfatizará la entrega de información centrada en el docente y la actividad reproductiva del estudiante.

Un profesor del perfil **interpretativo** pondrá mucho más acento en la actividad del aprendiz y organizará la unidad como una **cadena** de eventos que irán aumentando en complejidad, mientras que el docente **constructivo** ordenará su intervención de manera **recursiva**, retomando constantemente lo que se ha trabajado previamente y dándole un significado cada vez más complejo y rico a la luz de los nuevos aprendizajes. El capítulo VI nos permitirá comprender en profundidad esta idea, difícil de ejemplificar aquí sin referirnos al desarrollo total de la unidad temática.

IV.4. ACCEDER A LOS SUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE A PARTIR DEL ANÁLISIS DE LAS ESTRUCTURAS DE CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADO.

El análisis de las actividades típicas de aula nos permitía, a nuestro juicio, acceder a los supuestos ontológicos que subyacen a las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantienen los docentes. ¿Cómo acercarnos a sus supuestos epistemológicos? Como señalamos al presentar el modelo en forma general, creemos que ello resulta posible al analizar cómo el docente construye el conocimiento en la sala de clases, tarea posible de llevar a cabo fijando la atención en lo que hemos denominado **Estructuras de Construcción de Significado**. ¿En qué consisten? ¿Cómo pueden ser categorizadas? ¿Cómo se relacionan con los supuestos epistemológicos de las teorías implícitas docentes? Son algunas de las preguntas que abordaremos en este apartado.

Como ya se señaló, entre quienes estudian el intercambio comunicativo profesor – alumno en el aula existe bastante acuerdo en reconocer la existencia de una estructura tripartita de interacción que, en su forma más elemental consta de tres fases: “una *iniciación*, normalmente en forma de pregunta hecha por el enseñante, una *respuesta* en la que un estudiante intenta responder a la pregunta y un *seguimiento* en el que el enseñante proporciona alguna forma de retroalimentación a la respuesta del estudiante” (Wells, 2001, p.179). Constituyen lo que, en palabras de Sánchez et al. (2008a), puede ser denominado como un *ciclo de interacción*, conjunto mínimo de intercambios necesarios para que profesor y alumno alcancen un acuerdo respecto a “lo que hay que decir, pensar o hacer” (p.110).

De acuerdo a Sánchez et al. (2008b) estos patrones y estructuras de participación ordenarían la actividad conjunta de profesores y alumnos, haciendo previsible el curso de la interacción y organizándola temporalmente; cada uno de estos patrones encarnaría “diferentes valores intelectuales, relaciones de poderes y concepciones sobre lo que es el conocimiento, sobre cómo es generado, definido y

compartido” (p. 98). De este modo, sería preferible emplear la expresión *patrón de discurso* para dar cuenta de la “descripción formal de la secuencia de intercambios” (p.98) y *estructuras de participación* cuando se analicen “cuestiones como los derechos de hablar y los valores culturales o epistemológicos asociados” (id.). Según Sánchez et al. (2008 c, p.115):

“Cada patrón encarna valores muy diferentes sobre lo que es aprender y conocer. Una IRE expresa en su mismo desarrollo que el conocimiento es “algo que uno puede encontrar en su memoria, recuperarlo y expresarlo de una manera segura y contrastable”, mientras que el IRF refleja en su propia estructura cómo el conocimiento es el resultado de sucesivos procesos tentativos en los que cada estudiante debe expresar por sí mismo lo que ha entendido (no lo que ha leído). Esto conlleva dos asunciones diferentes (1) que hay diferentes modos de decir una misma idea, aunque (2) al final se encontrará un modo canónico según la autoridad del maestro o del libro. Por el contrario, en formas dialógicas o simétricas se asume que la interpretación final será el resultado de un proceso en el que todas las partes pueden emitir un veredicto siguiendo algunos principios externos de lo que es apropiado. Vemos así que cada estructura de participación asume un cierto modo de concebir el conocimiento y una concepción distinta sobre quién es el “propietario” de él. Poco cuesta establecer un paralelismo con las teorías sobre la enseñanza descritas por Bruner (1997). Quizás la noción de proceso autoritario o internamente persuasivo refleja los extremos de cada posición”

El marco de análisis de la práctica docente de Coll, Onrubia y Mauri (2008), emplea, sin embargo, una unidad de análisis mucho más específica, denominada *mensaje* y que corresponde a la “expresión, a cargo de uno de los participantes en la actividad conjunta, de una unidad de información que tiene sentido en sí misma en su contexto de enunciación, y que, por tanto, no puede descomponerse en unidades más elementales sin perder su potencialidad comunicativa en ese contexto” (p.47)

Interesados en conocer cómo los supuestos **epistemológicos** que subyacen a una determinada concepción del aprendizaje y la enseñanza se manifiestan en el aula, hemos optado por redescubrir las estructuras *IRE*, *IRF* y *Simétrica* planteadas por Sánchez y colaboradores a la luz del marco teórico acerca de las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje que subyace a este estudio - prefiriéndola por sobre los *mensajes* de Coll, Onrubia y Mauri (2008)- pues creemos que esta estructura de análisis nos permite centrar nuestro foco de atención en lo que el **profesor** hace y

dice, infiriendo a partir de sus acciones y palabras su forma de concebir el conocimiento: los espacios de participación que promueve, las preguntas que plantea, la forma en que evalúa las respuestas de los estudiantes, etc. En este sentido, los *ciclos de interacción* pareciesen ser la mejor herramienta para cumplir con nuestro propósito de investigación, pues nos permiten observar al profesor durante varios intercambios sucesivos con los estudiantes, identificando el objetivo que persigue al iniciar el diálogo, la forma en que gestiona la elaboración del conocimiento, el tipo de contenido en torno al cual se produce el intercambio y el momento en el que cierra el ciclo al considerar que se ha alcanzado la meta propuesta.

No obstante, entendemos que la intervención del profesor se da en el contexto de una actividad conjunta, en la que se va produciendo una construcción progresiva de significados compartidos entre aprendices y maestros (Coll, Onrubia y Rochera, 2001). Así, el docente usaría sus recursos para conectar con las representaciones de los alumnos y modificarlas en la línea de la representación final que se quiere construir. Esta idea de fondo nos llevaría a denominar a nuestra unidad de análisis **estructuras de construcción de significado**.

Al respecto podría pensarse que no todos los profesores tienen en mente esta preocupación, especialmente si se trata de los largos espacios de monólogo pedagógico que se suele hallar en las aulas (Coll, Onrubia y Mauri, 2008); las evidencias que hemos recogido a lo largo de esta investigación nos llevan a pensar, no obstante, que aún en las situaciones más “expositivas” el docente busca conectar con las representaciones mentales que los alumnos tienen sobre el tema en estudio a través de algún comentario sobre la realidad cotidiana, algún recurso humorístico o preguntas de tipo general como la que se aprecia en el ejemplo. En definitiva, ningún profesor habla para sí mismo sino que, desde nuestro marco teórico, mantiene una teoría implícita sobre la enseñanza y el aprendizaje que descansa sobre unos supuestos epistemológicos que le llevan a actuar de una determinada forma en el aula, pues su representación del conocimiento humano y de la forma de gestionarlo en la sala de clases así lo indica.

1. **Profesor:** Ya. En la fragmentariedad la idea es, si nosotros analizamos el término, no es cierto, fragmento es una parte del todo. Significa entonces que a través del texto, del microcuento, lo fragmentario está dado en que tanto los personajes como el espacio, el tiempo, no se dan detalles, no se entregan detalles. Prácticamente las descripciones o no aparecen, son nulas, o lo que aparece es muy poquito como para hacernos una idea clara u objetiva de quién era el personaje. Es mínima la información que se entrega, por lo tanto la historia ya no está completa, nosotros tenemos que ir incorporando información. Esa es la fragmentariedad o condensación. También se le denomina condensación, está todo tan comprimido, tan apretadito que no hay detalles. ¿Eso se entiende?
2. **Alumnos:** Sí

En este sentido, postulamos que todos los docentes buscamos **construir significados** compartidos con nuestros estudiantes, pero la forma en que se concrete la intervención didáctica estará restringida –a nuestro juicio- por las teorías implícitas del profesor acerca del aprendizaje y la enseñanza y, más concretamente, por su forma de entender en qué consiste el conocimiento humano, en un continuo que arranca desde miradas más **realistas** –la verdad es una sola, independiente de quien se acerque a ellas - a otras que asumen la existencia de **diferentes perspectivas** para interpretar un fenómeno.

IV.4.1. ¿Cómo segmentar las Estructuras de Construcción de Significado?

Un aspecto bastante problemático desde el punto de vista metodológico ha sido el criterio empleado para segmentar las diferentes estructuras de construcción de significados; en este sentido, hemos optado por los *ciclos de interacción* concebidos como *unidades de significado completo*, es decir, por interacciones que se inician y se cierran en torno a un mismo tema, cuando el profesor considera que se ha conseguido el objetivo del diálogo.

Por ejemplo, en la siguiente transcripción, tomada de una clase de Sergio, profesor de Lenguaje, apreciamos cómo en el turno 1 plantea la pregunta que da origen al intercambio: *qué significa noción espacial*, y la forma en que va recogiendo la participación de los estudiantes (turnos 2 a 22), hasta cumplir con el objetivo

propuesto que era identificar el sentido de la expresión y ayudar a los alumnos a tomar conciencia que una palabra puede tener varios significados, dependiendo del contexto en el que se encuentra (turno 23).

1. **Profesor:** Bien nos encontramos frente a un texto que habla de un grupo de científicos que descubre cuando nosotros cambiamos de mano a nuestra mano útil, la mayoría de la gente tiene como mano útil la mano derecha, pero qué pasa si comenzamos a usar la mano izquierda, por ejemplo para tocar cosas, dice que puede cambiar la percepción de las cualidades de los objetos, descripciones y hasta la de su noción espacial, qué es espacial, a qué se refiere cuando decimos espacial a...
2. **Alumno:** Espacio.
3. **Profesor:** Del espacio.
4. **Alumno:** Pero no podemos definir una palabra con la misma palabra.
5. **Profesor:** Entonces dímelas tú.
6. **Alumno:** Al entorno, como al contexto.
7. **Profesor:** Más específico.
8. **Alumno:** No sé como decirlo.
9. **Profesor:** Espacial, tiene que ver con lugar, muy bien lugar, cuando no sepa que decir le pregunta al Pancho, y el Pancho va saber que decir.
10. **Alumno:** Lugar.
11. **Profesor:** Pancho lugar bien, entonces cuando decimos hasta su noción de lugar, ¿qué significará noción?
12. **Alumno:** Apreciación.
13. **Profesor:** ¿Apreciación del lugar?
14. **Alumno:** Percepción.
15. **Profesor:** ¿Percepción de lugar?
16. **Alumno:** Uno percibe su entorno.
17. **P:** Pero ya dijo percepción de las cualidades, ya dijo percepción antes, entonces tiene que ser una palabra más específica que percepción.
18. **Alumno:** Orientación.
19. **Profesor:** Orientación, perfecto esa es una palabra, posición esa es otra palabra, su posición espacial, su orientación espacial, perfecto tiene que ver con los lugares, muy bien y la segunda posición de la palabra noción, bajo la noción de lo que es bueno.
20. **Alumno:** Idea
21. **Profesor:** Idea, perfecto que otra palabra dijo usted, un parámetro una idea.
22. **Alumno:** Norma.

23. **Profesor:** Una norma podría ser, se dan cuenta que una palabra podría significar posición en un lado y parámetro, norma, idea, es decir una misma palabra pueden significar cosas distintas, eso es un error no, es una capacidad de las palabras, la gran mayoría de las palabras tienen esa capacidad, así como ustedes significan cosas distintas también, tú para mí eres un alumno, pero para ella eres su compañero tal vez algo más, pero no lo sabremos, pero para tu papá y mamá eres su hijo, no cambias sigues siendo la misma persona, dices me voy a vestir de hijo, no tú eres el mismo, para mí eres un alumno, por supuesto un alumno querido, para ella un compañero por su puesto un compañero querido y para tus papás eres un hijo, tres cosas distintas en una sola persona eso es la capacidad semántica que tienen las palabras valer más de una cosa.

IV.4.2. ¿Cómo categorizar las Estructuras de Construcción de Significado?

En coherencia con lo que hemos venido diciendo hasta ahora, el criterio fundamental para clasificar las diferentes *estructuras de construcción de significado* ha sido la forma en que el docente concibe la relación entre el conocimiento y el sujeto; en este sentido, apreciamos un continuo que va desde la búsqueda de una reproducción fiel de la realidad (sujeto cognoscente y objeto conocido son perfectamente distinguibles), a la concepción de que el conocimiento es una construcción elaborada en un contexto social y cultural y, por tanto, admite diferentes perspectivas y niveles de análisis (sujeto cognoscente y objeto conocido se construyen mutuamente).

Empleando este criterio, contrastado con el corpus de datos disponible para nuestro estudio, hemos logrado identificar cuatro estructuras, las que hemos etiquetado en función de su cercanía a las diferentes teorías implícitas descritas en el capítulo primero. A continuación las describiremos en detalle.

a. Estructura directa

Este tipo de estructura hace alusión a los momentos de exposición del profesor en los que la forma de interacción con los estudiantes se limita a una pregunta de carácter general, dirigida normalmente a la totalidad de la clase y que le sirve como

retroalimentación a su presentación. En otras ocasiones, asume la forma de un comentario de actualidad o propio de la realidad cotidiana de los estudiantes que les conecta con los contenidos abordados por el docente. Tras esta forma de proceder subyacería la idea de un conocimiento único, que debe ser entregado al alumno para que éste lo asimile sin más.

Suelen ser muy extensas, pues el profesor dedica mucho tiempo a la entrega de datos e información. Por ejemplo:

1. **Profesor:** Estos cinco primeros libros, que los vamos a mirar, Génesis, el Éxodo, Levítico, Números, Deuteronomio, tienen lo que se llama ... tradiciones y vamos a mirar hoy día algunas tradiciones, una o dos tradiciones, y vamos a hacer un pequeño ejercicio. Yo les voy a mostrar a continuación alguna de las tradiciones; vamos a ir avanzando poco y la primera de ellas es la que ha denominado como tradición yavista, la tradición yavista. Aquí hay una tradición. Me gustaría que vayan tomando nota, porque después vamos a hacer un ejercicio. Hagan este mismo cuadro. Aquí tenemos la tradición yavista que se va, su nomenclatura es la J. que va desde la fecha del siglo X antes de Cristo, época de Salomón.
2. **Alumno:** Salomón es el hijo de David.
3. **Profesor:** De David, justamente. Salomón es el hijo de David, y el lugar, del reino del sur, de Judá. Acuérdense que está el reino del sur y el reino del norte, y el reino del sur está con Judá. Y tiene ciertas características, esta tradición tiene ciertas características. Y una de las características es que es un relato vivo. ¿Qué significa que sea un relato vivo? Significa que es ameno, que es pintoresco, que es folclórico como dice ahí, y que es marginado. Yo al hacer la lectura del relato me voy a encontrar que es un relato que tiene muchas, pero muchas intervenciones pintorescas. El autor cuando escribe lo escribe en una sintonía que sea ameno.
4. **Alumno:** ¿Qué llame la atención?
5. **Profesor:** Que llame la atención. O sea, uno, el leer por ejemplo un libro de psicología, que está escrito en psicología, que hay términos que yo no entiendo mucho y otro es leer tal vez valga la aclaración, leer a lo mejor un Harry Potter o alguna lectura que a mí me da gusto leerla, me animo a leerla. También otra características de esta tradición yavista es el antropo ... antropo.. ¿cómo dice ahí? Antropomorfismo. ¿Qué quiere decir antropomorfismo? Significa la manera de mirar, de entender a Dios.
6. **Alumno:** Es una forma.
7. **Profesor:** Es una forma de relación con Dios. Y aquí vamos a encontrar que la relación de este personaje que es el yavista es una relación más cercana, más humana, se reviste a Dios como el alfarero, se reviste a Dios como aquel que está con el hombre, que pasea por el jardín, que está

ahí, que conversa con el hombre, que de alguna u otra manera pesa sobre él el arrepentimiento de haber creado al hombre pero deja una puertecita abierta, una ventana abierta que por ahí también puede llegar la salvación. Es un Dios cercano. El autor, el autor de esta tradición escribe o describe a Dios como una forma más cercana al hombre, más humana. Y la otra característica es una visión de la humanidad que cuenta miseria y hay una maldición. pero la gracia del Señor, bendición de Abraham, del Éxodo, introduce la esperanza. No se cierra la puerta, no se cierra la ventana, sino que siempre deja como una ventanita abierta para la salvación del ... hombre. Preguntas... Vimos lo que era el autor bíblico con los géneros literarios. Dentro del Pentateuco, de estos primeros libros tenemos unas tradiciones que ya las hemos hablado la clase anterior. Unas tradiciones. Hoy las vamos a describir. Una tradición yavista escrita en el siglo X antes de Cristo. , el lugar el reino del sur, el reino del sur, y tiene algunas características, un relato vivo, una forma más humana, más cercana de la relación con Dios y una visión de la humanidad que no es tan esperanzadora es un poco, podríamos decir que es miseria, es maldición, pero siempre deja algo abierto, una ventanita. ¿Estamos? ¿Preguntas? ¿Alguna duda? Vamos a pasar a la segunda tradición, vamos a pasar a una segunda tradición. Esto lo vamos a ir mirando paso a paso porque es un ejercicio que tenemos que realizar para llegar a entender como se fue escribiendo la Sagrada Escritura. (deja tiempo para que los alumnos copien la diapositiva que está en la pizarra). Bien. La segunda tradición es la que se ha denominado como una tradición Elohísta, ¿ya? Una tradición Elohísta, y está determinada por la letra E, E. esto va más o menos del siglo noveno al siglo octavo antes de Cristo, época del esplendor del profetismo en el reino del norte, en el reino del norte. ¿El otro en cuál reino era?

8. **Alumno:** Del sur.
9. **Profesor:** En el reino del sur. Es decir, tenemos una tradición que se da en el reino del norte y otra tradición que se da en el reino del sur. ¿Ya?
10. **A:** ¿Eran opuestas?
11. **Profesor:** No, no son opuestas. Sino que son maneras de ver, de mirar la perspectiva de Dios. Entonces, época del esplendor del profetismo del reino del norte, siglo noveno al siglo octavo, se da al reino del norte en Israel. ¿La otra en cual se daba?
12. **Alumno:** En el reino del sur
13. **Alumno:** En el reino de Judá.
14. **Profesor:** En el reino de Judá. Es más sobria que la yavista; acuérdense que la yavista es pintoresca, le gusta escribir así ameno, ¿ya? Pero esta es más sobria, es más seca, es mucho más seca. Se presentan algunos personajes con rasgos proféticos. Por ejemplo Abraham, Moisés. Dios habla con Moisés cara a cara; él habla con Dios, la relación es una relación más cara a cara (entra alguien a hacerle una pregunta). Entonces tenemos, se evita el antropomorfismo y se acentúa la distancia entre Dios y el hombre. ¿Qué pasaba con la otra tradición?

15. **Alumno:** Era más cercana.
16. **Profesor:** Era más cercana, la relación va de tú a tú, más abrazado, más de amigos, más de compañeros que se quieren bien. En esta se evita eso, y es una distancia entre Dios y el hombre. Ya. Hay una distancia. Se recurre a mediaciones entre Dios y el hombre; tenemos los ángeles; los ángeles actúan, vistan, el ángel actúa, visita. Como por ejemplo, alguna visita del ángel.
17. **Alumno:** A Abraham
18. **Alumno:** A María.
19. **Profesor:** A María, a Moisés, a Abraham. ¿A quién más? Zacarías, acuérdense también de Zacarías, de algunos profetas. Hay un sueño, la persona cae en sueños, hay una dormición y en ese sueño Dios también les habla. ¿Se acuerdan de los sueños de José?
20. **Alumnos (varios):** Sí.
21. **Alumnos:** El de las espigas.
22. **Profesor:** Recordemos que el profeta es un mediador entre Dios y el hombre, la etapa del destierro, del desierto, es vista como un tiempo ideal, el lugar donde Dios revela su misterio, y se determina como Yavé. O sea, es más solitario, es más de soledad. ¿De acuerdo? Entonces tenemos dos grandes tradiciones, la Yavista y la Elohísta, con sus características ¿Cómo las podríamos definir en general?
23. **Alumno:** La yavista es un poco más cerca del pueblo, con rasgos más humanos, más cercanos.
24. **Profesor:** Bien. ¿Y la otra?
25. **Alumno:** Dios más alejado del hombre y con ... más sobria que la yavista.
26. **Profesor:** Más sobrio. Vamos a ver a continuación ... vamos a hacer un breve trabajo, vamos a entrar a descubrir algunas características en algún texto, de lo que acabamos de ver.

En la transcripción anterior podemos observar nítidamente cómo es el profesor quien monopoliza el discurso. No obstante, hay claros indicios de su interés por compartir significados con los estudiantes, lo que se revela –por ejemplo– en las expresiones destacadas en los turnos 1, 3 y 7.

La participación de los estudiantes es muy breve, y se limita a la entrega de información verbal, que el profesor repite al retomar la palabra sin realizar mayores comentarios, sino como nexos para lo que continuará diciendo. En el turno 6, por ejemplo, un alumno interviene diciendo “*es una forma*”, expresión que incorpora el

docente en su discurso y lo une a *relación con Dios*, que será el contenido al cual se referirá.

En el turno 10 un alumno plantea una pregunta, a la que responde de manera negativa, sin dar razones que sirvan como justificación; posteriormente, continúa con su idea. Apreciamos además el uso de preguntas de tipo general, como ¿Estamos? ¿Preguntas? ¿Alguna duda? (7) y otras que demandan la recuperación de datos específicos que sirven como ilustración al concepto que está intentando ilustrar.

En este ejemplo de interacción, percibimos cómo el profesor actúa como la única fuente de conocimiento, limitándose el estudiante a recibir de manera pasiva la descripción de una serie de conceptos expuestos como si fueran información verbal.

b. Estructura Interdirecta

Una segunda forma de construir significados compartidos sería la estructura **interdirecta** que, en la terminología de Sánchez (2010) correspondería a un patrón **IRE** (Indagación – Respuesta – Evaluación). A diferencia de la anterior, el profesor no se centra en la entrega de información sino que está preocupado –ante todo– de verificar cuánto “saben” los estudiantes a partir de la información verbal que son capaces de recuperar en un juego pregunta – respuesta específica.

“la característica principal de este tipo de estructuras es que la pregunta que abre el ciclo puede responderse sólo con recordar información o, si se trata de un ciclo procedimental, ejecutando una acción que no admite variantes. En un IRE no se demanda ningún proceso de selección o razonamiento; tan solo es necesario recuperar información” (p.181) “El profesor pregunta lo que él ya sabe y tiene un control completo del proceso, lo que lleva a pensar que los IRE parecen más una actividad de evaluación que de enseñanza” (p.182) “Lo determinante en la estructura IRE es el tipo de pregunta o demanda de partida (una demanda simple que no requiere procesos de selección, elaboración o razonamiento), mientras que los turnos de respuesta y evaluación pueden generarse en un único turno (...), pero también puede ir dándose en aproximaciones o turnos sucesivos (...) animados o no por alguna intervención del profesor” (p.183)

Desde nuestra perspectiva, una **estructura interdirecta** se caracteriza porque el profesor plantea preguntas breves, centradas en la recuperación de **información verbal** esperando de los alumnos la respuesta exacta. Si la respuesta es la correcta, repite lo que el alumno ha señalado. Si no ha acertado, se indica directamente que se está en un error y se da el turno de intervención a otro estudiante hasta que se encuentra la respuesta acertada. Veamos algunos ejemplos:

1. **Profesor:** Dentro de la Baja Edad Media hubo una serie de cambios. ¿Cuáles fueron? Lo vimos en la prueba niños.
2. **Alumno:** el incipiente capitalismo y el poder de los reyes... empezó a tomar todo
3. **Profesor:** Muy bien. El incipiente capitalismo y el poder de los reyes.

En la estructura anterior, apreciamos que el profesor es quien toma la iniciativa en la interacción, demandando la recuperación de datos específicos que ya han sido evaluados. Una vez obtenida la respuesta esperada, evalúa en términos de bueno o malo; no se detiene a profundizar respecto al significado de la intervención ni pide aclaraciones o formula preguntas que lleven más allá de lo expresado.

1. **Profesor:** Dentro de la Edad Media... Vimos que a fines de la Edad Media había una serie de cambios. ¿Se acuerdan o no? ¿Cuáles son los cambios que se originaron -niños- entre el siglo XIII al siglo XV? ¿Qué período de la Edad Media es - Belén- del siglo XIII al XV?
2. **Alumno:** ¿El moderno?
3. **Profesor** (La profesora ni siquiera reacciona a la respuesta; indica a otro alumno que levanta su mano)
4. **Alumno:** La Edad Media Baja
5. **Profesor:** Edad Media Baja. (Ahora se dirige a la alumna anterior) Yo te pregunté qué período era de la Edad Media. Entonces, Baja Edad Media.

Cuando un alumno proporciona una respuesta incorrecta, es “pasado por alto” y mantenido “en suspenso” hasta que algún compañero entregue el dato buscado, momento en el que se le señalará su error. En otros casos, como en el ejemplo siguiente, el profesor le hará ver de inmediato, y en forma directa, su error. En ambos casos, el docente no manifiesta mayor interés por conocer las causas de la equivocación.

1. **Profesor:** ¿en cuál está el Dios alfarero?
2. **Alumnos** (varios): En la primera
3. **Profesor:** Lean de nuevo
4. **Alumno:** (Lee algo que no se entiende).
5. **P:** No, no, no. Está chamullando. (chilenismo que indica que está hablando sin fundamento)

En la misma clase, apreciamos:

1. **Profesor:** (preguntando por la diferencia entre dos pasajes del libro del Génesis, en la Biblia) Ya, ¿qué otra más?
2. **Alumno:** Que en la primera parece que se tratara de la tradición yavista y en la segunda ...
3. **Profesor:** (interrumpe) No, no estamos llegando a esas conclusiones, estamos buscando semejanzas y diferencias, cómo se describe a Dios en le primero y cómo se describe a Dios en el segundo.

Cuando se trata de preguntas que tienen varias respuestas (no varias “perspectivas” de respuesta) se produce una especie de encadenamiento de intervenciones que culmina cuando se han recuperado todas las alternativas posibles. El docente media entre una y otra repitiendo la intervención del aprendiz o solicitando directamente más información.

1. **Profesor:** Vimos un tema de la mujer, que es importante
2. **Alumno:** Deberes y derechos
3. **Profesor:** Sus deberes y derechos
4. **Alumno:** La educación superior de la mujer
5. **Profesor:** La educación superior, la educación del niño.
6. **Alumno:** El trato de la mujer y del niño
7. **Profesor:** Ya, el trato de la mujer y del niño
8. **Alumno:** Que el trato de la mujer era similar al de un esclavo.
9. **Profesor:** Ya. ¿Sí?
10. **Alumno:** Las características de toda la sociedad.
11. **Profesor:** Bien. Las características de toda esa sociedad, de Palestina

Finalmente, este tipo de estructura adquiere una forma similar a la anterior cuando el docente debe proseguir la búsqueda de la respuesta correcta a pesar de los errores de los estudiantes, como en la siguiente estructura.

c. Estructura interpretativa

Una tercera estructura de construcción de significados sería la *estructura interpretativa*, un paralelo de lo que Sánchez (2010) denomina IRF:

“En la estructura IRF, la pregunta de partida obliga a elaborar la información con la que se cuenta o la que el texto proporciona (y no simplemente recuperarla), lo que presupone que haya una negociación de significados entre los interlocutores. Esta negociación de significados se manifestará en que la respuesta que suscita el acuerdo es generada en varios turnos (aproximaciones sucesivas) o en una evaluación compleja (que, por eso mismo, adopta el nombre de *feedback*)” (p.183)

A diferencia de las alternativas *directa* e *indirecta*, en ésta se acoge y se promueve la participación de todos en una tarea bastante abierta, que admite la existencia de diferentes respuestas. La intervención de profesor, en palabras de Wells (2001, p.211) “actúa mucho más como una oportunidad para ampliar la respuesta del estudiante, extraer su significado o establecer conexiones con otras partes de la experiencia total de los estudiantes durante la unidad”, aun cuando termina dejando claro que sólo existe una respuesta correcta.

En el siguiente ejemplo, podemos ver cómo el profesor va recogiendo lo que los alumnos van diciendo, a modo de eco. Al finalizar la interacción, rescata los aspectos positivos en el desempeño de los alumnos (uso de adjetivos calificativos), pero indica claramente que sus intervenciones no se han ajustado a lo que se entiende formalmente como una descripción; reconoce que se trata de un primer acercamiento, pero no lo valora como un paso para lograr otro tipo de desempeño, quizás más elaborado.

1. **Profesor:** (después de presentar una serie de imágenes en diapositivas de ppt) A través de la descripción yo voy a calificar y voy a valorar. Por ejemplo, doña Trinidad, si le pido que me describa esa imagen, si le pido que me describa esa imagen, ¿qué podría decir?
2. **Alumno:** Es como un bosque, está en medio de la noche ... entre el día y la noche., el atardecer. Antes podría decir que era una casa porque tiene una puerta.
3. **Profesor:** Ya. Me dijo entonces que era un bosque en la noche, atardecer, y antes era una casa. Sigamos. ¿Podría describirme esa imagen Benjamín? Bien fuerte.
4. **Alumno:** Ahí hay un edificio (... no se entiende) y dos personas pescando.
5. **Profesor:** Ya. Dos personas ¿qué? Ya. Rescato lo que hizo Benjamín: Partió de atrás, del fondo hacia un primer plano, la industria, la contaminación, las industrias, el agua, y terminó en estas dos personas. Ya. Ahí hay un orden en lo que él hizo. Con la siguiente imagen, por favor. ¿Qué puedes decir de esta imagen, Isidora?
6. **Alumno:** Como que estuvieran en un (no se entiende .. Se queda a medio camino)
7. **Profesor:** Uy, están como día lunes. Vicente, qué me puede aportar a esa imagen.
8. **Alumno:** Hay tres personas, dos hombres y la mujer está triste.
9. **Profesor:** Está triste. Ya. Y al fondo, ¿qué ves tú?
10. **Alumno:** Unos árboles
11. **Profesor:** Ya. Bastante borroso. Ya, y un hombre también la fondo, bastante compungido, con sus ojos algo llorosos y en una actitud también de bastante pena. Avancemos. Mira esa imagen ... tremenda
12. (los niños realizan diversas exclamaciones al ver la fotografía de un niño navegando en un río de basura)
13. **Profesor:** Francisca, ¿qué podrías decir de esa imagen? ¿Cómo podrías describirla?
14. **Alumno:** Hay una persona que va por encima de basura
15. **Profesor:** En lo que en otro tiempo pudo haber sido
16. **Alumno:** Un río.
17. **Profesor:** Quizás un río. Avanza (cambia de diapositiva). Quién me puede describir ese parcito. A ver Vania
18. **Alumno:** Atrás hay como un colegio o un edificio y (no se entiende)
19. **Profesor:** Ya. Medio pokémonas. No son pokémonas parece. Una mezcla medio rara. Ya. ¿Qué más?
20. **Alumno:** Que están como medias (...) y una está como más normal que la otra.
21. **Profesor:** Más normal que la otra. ¿Y qué es eso de ser más normal que la otra?
22. **Alumna:** Que la otra no está tan desordenada como la otra

23. **Profesor:** Y ser desordenado ¿es ser anormal? (cambia de diapositiva; diferentes exclamaciones ante la imagen de dos gatitos abrazados) ¿Quién me puede describir eso? ¿Sí? Catalina
24. **Alumno:** Ahí se ve una (...) los dos gatitos se están abrazando
25. **Profesor:** Ya. Y eso ... perfecto, ¿seguimos? (cambia de diapositiva; diferentes exclamaciones ante la imagen de un chimpancé) ¿Quién me puede describir esta imagen? ¿Erika?
26. **Alumno:** Que hay como un mono que está medio asustado y pareciera que anda con ropa. Atrás creo que hay pasto y como una plataforma.
27. **Profesor** Yo creo que todos los que participaron en esta primera etapa de tratar de describir fue un primer acercamiento, una descripción, pero no fue una descripción. Me seleccionaron algunos datos, y de esos datos comenzaron a hablar. Pero descripción así como corresponde hacer descripción, mm. Yo vi que me dijeron que el rostro; después yo dije lo del primer plano hacia el fondo y empezaron un poco a tomar, a tomar ese modelo para referirse a las imágenes.
28. **Alumno:** Todos los hicimos como más enumerado que ...
29. **Profesor:** Correcto. Hicieron más una enumeración que describir. Lo que sí rescato es la utilización de adjetivos calificativos. El adjetivo calificativo chiquillos ¿para qué sirve? (continúa otra estructura en torno al adjetivo calificativo)

Nótese cómo en el turno 5 el profesor destaca un aspecto que le parece importante en la descripción que se está realizando, y que la mayoría de los estudiantes utiliza posteriormente. En el 27, evalúa lo realizado, valorando los aportes e indicando claramente que **no corresponden**, pese a todo, a lo que debería ser una aplicación **correcta** de la descripción. También llama la atención que en los turnos 20, 21, 22 y 23 hay un intento de interacción diferente, mucho más abierta que las anteriores; sobre ella volveremos un poco más adelante.

Cabe hacer notar, sin embargo, que nuestro análisis de esta interacción no reconoce la existencia de ciertos conocimientos aceptados socialmente que actúan como guía para la generación de explicaciones de la realidad más sólidas y complejas, como en el caso anterior sería un modelo canónico de cómo hacer una descripción. Ante todo, apuntamos a una mirada del docente que no reconoce el valor explicativo de los conocimientos de los estudiantes, sino que pretende reemplazarlos por el conocimiento formal. En la misma situación anterior, el docente podría haber adoptado una actitud distinta e invitar a los alumnos a conocer una forma distinta de

hacer una descripción que puede enriquecer y transformar lo que ellos son capaces de hacer en forma autónoma.

En la siguiente transcripción, perteneciente a la misma clase anterior, constatamos cómo la retroalimentación de la profesora busca dejar en evidencia el error para que posteriormente se llegue a la respuesta correcta; hay un acercamiento progresivo al conocimiento cierto (que no podemos apreciar porque se corta la grabación). No se trata de un cierre seco, como en el caso de un IRE (en términos de bien o mal) sino de una auténtica retroalimentación de la respuesta dada por el alumno.

1. **Profesor:** Siempre que yo encuentre esa combinación, de adverbio más adjetivo. El adverbio en este caso siempre va a determinar a un adjetivo. No puede determinar a ningún otro. Puede determinar a un verbo o a otro adverbio, pero en este caso a un adjetivo. ¿Quién me podría dar ejemplos de frases adjetivas? (no hay respuesta de los alumnos) La profesora bastante exigente. ¿Cuál sería ahí la frase adjetiva?
2. **Alumno:** Bastante exigente
3. **Profesor:** Bastante exigente. Perfecto. ¿Quién me puede dar otro ejemplo?
4. **Alumna:** La bandera chilena es la más bonita del mundo.
5. **Profesor:** Mira. Le coloquaste ... te estoy diciendo que la frase adjetiva determina el núcleo del sujeto. Tú me dijiste "La bandera chilena ES la más bonita". ¿Eso está en el sujeto "es la más bonita"? No, no lo diga, porque usted no conoce esa parte, y esa parte es más complicada.
6. **Alumno:** La gallina cacarea más que las demás.
7. **Profesor:** Mira: ¿Quién cacarea más que las demás?
8. **Alumnos (varios):** La gallina
9. **Profesor:** Sujeto. No coloquaste la frase adjetiva en el sujeto, y la frase adjetiva siempre va en el sujeto.
10. **Alumno:** Los abuelos son los más sabios.
11. **Profesor:** Los abuelos son los más sabios. ¿Quiénes son los más sabios?
12. **Alumnos (varios):** Los abuelos. ¿Dónde está la frase adjetiva? No la coloquaste en el sujeto.
13. **Profesor:** ¿Quién me puede dar otro ejemplo? (nadie participa) Hagan el grillito.
14. **Alumno:** Alexis Sánchez, el mejor del partido.
15. **Profesor:** ¿El mejor ...?
16. **Alumno:** El mejor del partido

17. **Alumnos:** (Hay varias reacciones que no se entienden) ... repiten como la profesora ¿quién es el mejor del partido?

18. **Profesor:** No, no, no. Pero ahí hay otra ... ¿donde está el adverbio determinando al adjetivo? ¿Felipe?

Observemos cómo los alumnos tienen bastante claridad respecto a que se demanda de ellos entregar la **respuesta correcta** pues hay momentos (turnos 1 y 13) en los que nadie participa, especialmente después de haber percibido cómo sus compañeros han sido incapaces de acertar con lo solicitado por el docente.

d. Estructura Constructiva

En este tipo de estructura apreciamos un esfuerzo del docente por **construir** una representación compartida del conocimiento con sus estudiantes, dándoles espacio para expresar su propia perspectiva respecto a un determinado tema y recogiendo en su discurso sus aportes. Por ejemplo:

1. **Profesor** ¿Pero qué puede tener de complejo, por ejemplo, una constitución europea o una constitución latinoamericana?
2. **Alumno:** Que quizás no abarque a todos los pueblos.
3. **Profesor:** Ya. En el caso de América, por ejemplo, puede que no abarque todos los pueblos. ¿Qué otro problema puede generar?
4. **Alumno:** Requiere mucha igualdad, mucha homogeneidad ... económica.
5. **Profesor:** Ya. Por ejemplo, el tema de la igualdad económica, homogeneidad económica. Sí.
6. **Alumno:** Un problema social, porque enfrenta distintas culturas.
7. **Profesor:** El enfrentar distintas culturas. Ya. Esto genera el enfrentar distintas culturas, distintas etnias dentro de lo que es Europa. Sí.
8. **Alumno:** Que también están dirigidos por sistemas políticos diferentes.
9. **Profesor:** Los otros sistemas políticos contrarios. Ojo. Los sistemas políticos contrarios, los de Europa del este, no eran parte de este proceso. Porque queda claro, nosotros pensamos, por ejemplo, República Checa, República Checa si bien no es parte de esto, pero sí lo es Polonia, la Alemania unificada. Porque hubo un cambio se les permitió ingresar. Pero los problemas que ustedes han dicho generan que la Constitución no esté aprobada (continúa la exposición)

Generalmente, se inicia con una tarea bastante abierta, en la que es posible aceptar diferentes tipos de respuesta. Todas ellas se considera válidas, pues representan el punto de vista del aprendiz; el profesor no impone su mirada particular del asunto sino que actúa como facilitador del proceso de expresión de los estudiantes formulando preguntas para pedir aclaración o haciendo eco de lo dicho por ellos.

Por otro lado, los alumnos tienen la posibilidad de explicitar su pensamiento con bastante mayor detalle de lo que sucedía en las estructuras descritas previamente, en las que se limitaban a respuestas cortas para recuperar información.

1. **Profesor:** (después de leer dos descripciones) ¿Podría haber alguna diferencia entre una descripción y la otra? Erika, ¿con cuál te quedas tú?
2. **Alumna:** Yo, con la segunda
3. **Profesor:** ¿Por qué?
4. **Alumna:** Porque está como más completa
5. **Profesor:** Y qué le encuentras tú que está más completa
6. **Profesor:** Dice ahí que era ... da como hartas características como siniestro, horrible. Que aquí, no son todas, están bien pero también en el otro dice que causan espanto en el pueblo y toman la apariencia humana y aparecían en el lugar en la noche. Está como más completo.
7. **Profesor:** Ya. Tú vas a un asunto que está más completo uno que la otra. Perfecto. ¿Y en qué podría basarse eso de que esté más completo? Tía, está más completa esta de este lado, ¿por qué? ¿Qué razón habría?
8. **Alumno:** Que de este lado está des... (no puede terminar la palabra)
9. **Profesor:** A ver (señalando a otro alumno)
10. **Alumno:** Descrito
11. **Alumno:** Que en la primera es una enumeración
12. **Alumno:** La de acá tú dices, eran feos, monstruosos y siniestros, que daban mucho miedo. Ya. Tú dices que esta es una enumeración y la otra no. Usted
13. **Alumno:** Que esa es como una enumeración de todos los adjetivos de los monstruos, adjetivos calificativos.
14. **Profesor:** Perfecto
15. **Alumno:** (continúa) Y el otro es un texto en el que te pueden describir, pero sin enumerar.
16. **Profesor:** Ya. Tú crees que habría en la constitución de este párrafo habría más preocupación, no solamente enumerarlos. Usted.

17. **Alumno:** La redacción que tiene el texto de allá es mucho mejor en cuanto a que también agregaron (no se entiende el resto)
18. **Alumno:** Ya. Perfecto. Todo lo que me dijeron chiquillos, súper bien.

En otras ocasiones, los estudiantes tienen la posibilidad de manifestarse en desacuerdo con lo expuesto por el profesor, quien les da la posibilidad de expresarse, contra argumenta y presenta su propia perspectiva no como la verdad última, sino como una opinión más, como podemos percibir en la reacción de esta estudiante frente a las palabras de su profesor de Religión (4º medio/2º de Bachillerato)

1. **Alumna:** Uno muchas veces quizás no debe seguir el patrón pero tiene que adecuarse un poco al modelo de la sociedad. Porque o si no, entre comilla, no sé si la palabra es rechazado, pero igual tiene como ciertos límites.
2. **Profesor:** Limitado... pero es una decisión tuya, y tú eres valiente por ser auténtico realmente.
3. **Alumna:** ¿Pero vale la pena serlo?
4. **Profesor:** Yo creo que sí, porque eres libre. Porque no te condicionan. Yo creo que eso es lo importante. Ése es el elemento, ¿te das cuenta? Hoy día la sociedad tiene una influencia muy grande en el desarrollo del hombre y una estrategia también detrás de esto extremadamente comercial frente a ciertas cosas ¿Sí o no? y es fuerte la publicidad. La publicidad es un excelente estrato para generar necesidades en ti que tú no tienes, pero te hacen creer de repente, por factores psicológicos, que es importante para ti y te hace crecer como persona, cuando no necesariamente es así. ¿Te das cuenta? Y ahí está la diferencia (sigue la exposición)

Capítulo V

METODOLOGÍA

En los capítulos precedentes hemos descrito en detalle el marco teórico desde el cual enfrentamos el presente trabajo de investigación y la propuesta de análisis de la práctica docente en aula que se desprende de dicho marco. En esta sección nuestro propósito será explicar el diseño metodológico que ha orientado el estudio, justificando las diferentes decisiones que hemos tomado en virtud de las ideas e interrogantes que previamente se han ido exponiendo.

V.1. OBJETIVOS

Una serie de objetivos han guiado el esfuerzo de indagación científica que hemos llevado a cabo a lo largo de los años en los que nos hemos visto comprometidos con esta empresa. El primero de ellos ha sido verificar la pertinencia del esquema de análisis de la práctica docente en aula desde los supuestos ontológicos y epistemológicos que subyacen a las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantienen los profesores de la red marista de Chile. En otras palabras, nos interesa indagar respecto a la posibilidad de acceder a dichos supuestos desde un estudio detallado de las actividades típicas de aula que emplean los profesores para organizar la actividad conjunta, y las estructuras de construcción de significado bajo las cuales se llevan a cabo los intercambios comunicativos en la sala de clases, en función de un determinado contenido escolar.

En segundo término, nuestro estudio apunta a caracterizar las prácticas pedagógicas de algunos docentes maristas, representativos de los diferentes *perfiles* (interdirecto, interconstructivo y constructivo) propuestos en estudios previos (Martín et al. (2012) y Loo (2013)), validando en contextos reales la pertinencia de esta clasificación y su utilidad como constructo teórico que permita conocer y comprender

la forma en que los docentes se representan el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar. Este objetivo implicará un análisis detallado de cada sujeto en particular, la búsqueda de elementos comunes entre los participantes pertenecientes a cada perfil y el análisis crítico de la categoría teórica que ha sido propuesta por los diferentes autores.

En esta misma línea nos interesa establecer relaciones entre los supuestos ontológicos y los epistemológicos que estructuran las teorías implícitas de los profesores observados, formulando algunas conclusiones que nos permitan avanzar en la comprensión de los vínculos que es posible postular entre ambos y las etapas que podrían plantearse en una hipotética evolución de estas teorías, en línea de lo postulado por el estudio de Gutiérrez, Gómez Crespo y Pozo (2002) en el ámbito del conocimiento científico.

Por último, pretendemos contrastar la información arrojada por los cuestionarios de dilemas y la recogida desde la sala de clases para comprobar si en estos contextos es posible postular una discrepancia similar a la identificada en estudios previos como los de Torrado y Pozo (2006), planteando posibles explicaciones al fenómeno.

V.2 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

A partir del marco teórico sobre las teorías implícitas acerca de la enseñanza y el aprendizaje que mantienen los profesores (capítulo I) y de los objetivos que nos hemos planteado en esta investigación, hemos optado por un **estudio de casos múltiple** de carácter **interpretativo**.

Como hemos establecido en el capítulo IV, la naturaleza situada de las teorías implícitas, su carácter pragmático y procedimental, y su activación automática hacen recomendable el análisis de contextos reales de práctica docente, en los que podamos observar –a lo largo de un determinado período de tiempo– las diferentes formas en que el profesor va organizando la actividad conjunta y gestionando la construcción del conocimiento escolar, posibilidad que nos otorga este diseño de investigación

cualitativo (Stake, 2010). Por otro lado, la diversidad de tareas, desafíos y actividades que se suceden dentro de la sala de clases nos da la oportunidad de apreciar en forma concreta el concepto de pluralidad representacional al que hemos hecho referencia en diversas ocasiones; según Pérez Serrano (2004), este tipo de diseño nos permite adquirir una mirada holística del fenómeno en estudio, ayudándonos a comprender cómo se interrelacionan los diferentes elementos que lo componen, lo que en nuestro caso aludiría a los supuestos epistemológicos y ontológicos que hemos definido en el capítulo I, interpretados desde diversas teorías que conviven en un mismo sujeto y que se activan de acuerdo a las demandas del contexto.

Asimismo, por tratarse de una línea de estudio aún incipiente, es preciso contar con descripciones en profundidad de algunos sujetos representativos de cada perfil a fin de abrir espacios para nuevos estudios, tal como señala Pérez Serrano (2004) al comentar el carácter heurístico de este tipo de diseño.

¿Por qué optar por un estudio de casos múltiple? Según León y Montero (2003), constituyen una concreción de los de tipo *instrumental* planteados por Stake (2007) pero a diferencia de éstos, en los que se escoge un caso particular dada la especial relevancia que posee para alcanzar un propósito determinado, en los estudios de casos múltiples se elige intencionadamente más de uno a fin de ilustrar un fenómeno que admite diferentes niveles de análisis. En consecuencia, si postulamos la existencia de tres perfiles de concepciones (interdirecto, interconstructivo y constructivo) es indispensable estudiar las prácticas de algunos sujetos representativos de cada categoría, con el objeto de descubrir posibles diferencias en la forma de enfrentar la docencia, motivadas -en parte- por sus diferentes concepciones.

Finalmente, el carácter *interpretativo* del diseño viene dado -de acuerdo a lo planteado por Pérez Serrano (2004)- por nuestro esfuerzo en hacer una lectura de los datos desde un marco teórico específico: las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantienen los docentes.

V.3. PARTICIPANTES

El proceso de analizar las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantienen los profesores de la red de colegios maristas de Chile se remonta al año 2009, época en la que aplicamos un cuestionario de dilemas a 470 docentes pertenecientes a los 11 colegios que en esa época estaban en funcionamiento (Loo, 2013). Los resultados obtenidos nos permitieron conformar tres perfiles, denominados según la terminología empleada por Martín et. al (2012) como constructivo, interconstructivo e interdirecto, distribuidos de acuerdo a lo indicado en el cuadro V.1; en esta categorización se intentaba recoger la idea de **pluralidad representacional** expuesta en capítulos previos.

En coherencia con este postulado, los datos revelaron que, si bien todos los sujetos seleccionaban alternativas propias de cada una de las teorías, existían diferencias significativas en la proporción en que se distribuían en cada perfil. Así, el perfil **constructivo** se caracterizaba por la presencia mayoritaria de opciones representativas de una concepción constructivista sobre la enseñanza y el aprendizaje escolar, en el **interconstructivo** se combinaban las respuestas interpretativas y constructivas, mientras que en el **interdirecto** predominaban las alternativas propias de las teorías directa e interpretativa.

Cuadro V.1: Distribución de sujetos por perfil (Loo,2013)

Perfil teórico	Número de sujetos por perfil
Constructivo	162 (34,5%)
Interconstructivo	193 (41,1%)
Interdirecto	115 (24,5%)
TOTAL	470 (100%)

Este estudio, además, nos permitió postular la asociación entre dichos perfiles y variables como el *centro de formación profesional* en el que estudió el docente, su

nivel de *perfeccionamiento personal* (poseer estudios de post grado o no) y la *titularidad del centro* (privado o subvencionado) en el que se desempeñaban.

A partir de estos datos procedimos a seleccionar algunos docentes representativos de cada perfil, buscando –dentro de las limitaciones de este diseño– controlar la mayor cantidad de factores que explicasen la variabilidad en las prácticas de aula. Para ello, se consideraron los siguientes criterios:

a) Dado que numerosos estudios realizados en Chile describen las brechas existentes entre los centros ubicados en sectores vulnerables y los que atienden a los niveles socioeconómicos más altos (por ejemplo, Eyzaguirre y Fontaine, 2008), no sólo en términos de recursos, sino especialmente en los contextos de actividad que se generan en unos y otros, se optó por estudiar sólo a docentes que se desempeñaran en colegios particulares pagados puesto que constituyen la mayoría de las obras educativas de la congregación y ofrecían un mejor acceso dada su cercanía geográfica. Desde el punto de vista teórico, esta decisión se fundó en el carácter **situado** de las representaciones implícitas que, como señalan Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) surgen de experiencia individuales basadas en unos determinados contextos sociales y culturales. En términos concretos esta decisión implica que el docente casi no debe enfrentar problemas disciplinarios en el aula, pues la mayoría de los centros a los que pertenecen cuentan con una centenaria tradición de trabajo académico riguroso, valorada en sus respectivas ciudades y mantenida hasta el día de hoy; asimismo, se trata de establecimientos ubicados normalmente dentro de los cien mejores del país en las diferentes mediciones efectuadas año a año por lo que existe en ellos una dinámica instruccional bastante similar. Desde nuestro punto de vista, el profesor cuenta en estos contextos con las condiciones ideales para ejercer la docencia de acuerdo a lo que considere como una intervención óptima.

Por otra parte, y según lo establecido por Coll y Sánchez (2008), no debemos olvidar que las prácticas educativas escolares no son fenómenos autónomos que puedan estudiarse y comprenderse al margen de los contextos socio-institucionales en los que tienen lugar, es decir, en ellas inciden muchos otros factores, procesos y

decisiones que se ubican mucho más allá de las paredes de la sala de clase y resultan decisivos para comprender lo que en ellas acontece. Creemos que este factor se encuentra relativamente controlado en nuestro estudio, pues existen una serie de políticas compartidas a nivel de toda la red marista de Chile y que son coordinadas mensualmente en reuniones de los rectores de los centros correspondientes y animadas por equipos centrales en el ámbito administrativo, curricular, pastoral, espiritual y de orientación; asimismo, existe un modelo pedagógico compartido por todos en el que se hace una opción explícita por una concepción socioconstructivista de la enseñanza y el aprendizaje. Esto implica que, con las variaciones típicas de toda institución humana, en los diferentes colegios existen directrices bastante comunes, y se cuenta con una definición “oficial” de lo que constituye una buena docencia en aula. De este modo, encontraremos marcos de funcionamiento compartidos por todos y concepciones explícitas de lo que significa enseñar y aprender en poder de todos los participantes; creemos que este factor, de vital importancia, nos permitirá postular que muchas de las particularidades que observemos en las salas de clases que hemos observado, podrá explicarse por las teorías implícitas de los profesores que están a cargo.

b) En segundo término, y dado que se han encontrado diferencias en las teorías implícitas de los profesores en función del centro de formación profesional del que provienen y del nivel de perfeccionamiento alcanzado (Loo, 2013), se seleccionó a docentes formados en Universidades del Consejo de Rectores o “tradicionales”, de Santiago y regiones, todos ellos con algún tipo de perfeccionamiento en didáctica, curriculum o algún área afín; esta decisión permitiría disminuir de algún modo el impacto de estas variables en las diferentes formas de organizar e implementar la acción pedagógica en la sala de clases.

c) En tercer lugar, y aunque nuestros datos –a diferencia de lo reportado por Martín et al. (2012) y Pérez Echeverría et al. (2006), por ejemplo- no arrojaron nexos entre teorías implícitas y asignatura en la que se desempeña el profesor, optamos por escoger solamente docentes de áreas afines como Lenguaje y Comunicación, Historia y Ciencias Sociales y Religión (que en el curriculum marista asume una orientación

mucho más cercana a la Historia y la Filosofía) para que la estructura curricular de la disciplina fuese un factor que distorsionara lo menos posible la interpretación de la información recogida. En efecto, en estas tres asignaturas predomina –de acuerdo a los programas de estudio oficiales- el conocimiento declarativo (conceptos y principios) que debe ser aprendido de manera significativa, y la enseñanza/aprendizaje de procedimientos que permitan el uso y producción de textos (comprensión lectora y escritura, fundamentalmente), junto a otros más específicos de cada disciplina (como la interpretación de mapas, por ejemplo). De este modo, buscamos que los profesores observados tuviesen más o menos el mismo foco de atención y que el peso de la prescripción curricular de cada asignatura no fuese tan decisivo en la forma de organizar la docencia.

d) Por último, si bien los resultados en la muestra de profesores maristas no indicaron diferencias por nivel educativo atendido, como sí lo han revelado otros estudios (Fives & Bueh (2010), Martín et al. (2006), Pérez Echeverría et al. (2006) y Rubie-Davis, Flint & McDonald (2011)), decidimos seleccionar exclusivamente profesores que se desempeñaran en Educación Media Inicial (ESO) y Educación Media Superior (Bachillerato) puesto en dichos niveles sólo trabajan especialistas en sus respectivas disciplinas académicas, existiendo dinámicas de aula bastante similares.

Pese a lo señalado no podemos afirmar que hemos anulado el peso de las variables descritas en los resultados obtenidos, aun cuando éstos revelan la existencia de prácticas representativas de las diferentes teorías en los docentes de las tres asignaturas consideradas. Ciertamente, se trata de un factor que nos llevará a mirar con cautela las conclusiones expuestas en el capítulo VII.

Con estos criterios de fondo logramos acceder en primera instancia a 34 profesores de 6 de los 7 colegios maristas privados, 14 de Historia y Ciencias Sociales, 12 de Lenguaje y 8 de Religión, lo que equivale al 59,6% de los potenciales sujetos de investigación. De todos ellos analizamos al menos una clase con el objeto de construir e ilustrar el sistema de análisis de la práctica que propusimos en el capítulo IV. Todos, además, aceptaron voluntariamente participar en el proyecto y ser grabados en vídeo, dado que la observación de clases por parte del Jefe Técnico de cada centro es una

práctica bastante común entre los colegios de la red. No se trató, en consecuencia, de una situación incómoda ni para los profesores ni para los estudiantes involucrados.

Posteriormente, debimos descartar todas aquellas grabaciones que no cumplieran con las condiciones técnicas básicas (audio y/o imagen) o no habían logrado completar –por diversas razones- el tiempo mínimo establecido en el estudio (una unidad temática); en algunos casos, tuvimos la posibilidad de volver a registrar las clases hasta completar una unidad temática completa. En otros, no fue posible hacerlo sobre todo por dificultades de tipo operativo, lo que llevó a que finalmente sólo tuviésemos representantes de 4 colegios distribuidos de manera bastante desigual; la presencia del investigador en el centro 1 explica el predominio de sujetos pertenecientes a este establecimiento.

La muestra final quedó compuesta por 17 docentes según se indica en el cuadro V.2.; sus nombres han sido modificados para mantener en reserva la identidad de los participantes.

Cuadro V.2: Distribución de participantes en el estudio de acuerdo a su perfil representacional.

Perfil teórico	Sujetos	Centro
Constructivo	1. Ana 2. Enrique 3. Javier 4. Luis 5. Carmen 6. Jaime	Centro 1 Centro 2 Centro 1 Centro 1 Centro 3 Centro 1
Interconstructivo	1. Esteban 2. Margarita 3. Irene 4. Marcela 5. Claudio	Centro 1 Centro 1 Centro 1 Centro 1 Centro 1
Interdirecto	1. Fernando 2. Jorge 3. Sergio 4. Mario 5. Alberto 6. Claudia	Centro 4 Centro 3 Centro 3 Centro 3 Centro 1 Centro 1
TOTAL	17 profesores	4 centros

V.4. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

Dado que nuestro interés ha sido analizar las teorías implícitas de los docentes y cómo éstas se reflejan en sus prácticas de aula, la primera decisión que debimos tomar se refirió a la cantidad de tiempo que “permaneceríamos” en la sala de clases registrando la actividad conjunta. En este sentido, el criterio utilizado por Coll, Onrubia y Mauri (2008) –aunque motivado por un marco teórico y un propósito de investigación diferente- nos resultó muy iluminador. Efectivamente, analizar una única sesión de clases nos enfrentaba al riesgo de encontrarnos con un profesor que pone en juego su conocimiento teórico explícito para organizar la docencia de acuerdo al deber ser; una observación sostenida en el tiempo en un contexto como el descrito por Doyle (1986) de alguna forma nos ofrecía cierta seguridad de constatar cómo los componentes más implícitos de las teorías docentes se activaban de manera automática; los datos recogidos parecen confirmar la validez de esta decisión (Capítulo VI).

A partir de esta orientación general, se decidió analizar una **unidad temática** definida en conjunto con cada uno de los participantes, en el sentido de encontrarnos con una serie de clases unidas por un hilo conductor, con un inicio y un cierre determinado conscientemente por el propio docente. De este modo, el tiempo mínimo de observación aceptado fue de **cuatro horas pedagógicas**, que en Chile tienen una duración de 45 minutos efectivos, organizadas en **sesiones** de una o dos horas que se distribuyen a lo largo de semanas consecutivas. Así, la intervención de cada participante fue registrada de acuerdo a la distribución contenida en el cuadro V.3., logrando acceder a 65 horas 45 minutos y 21 segundos de actividad docente situada en contextos auténticos.

Para registrar la dinámica de aula optamos por pedir a cada docente que se coordinara con sus estudiantes para ubicar una videograbadora en un lugar estratégico de la sala de clases, evitando interferir en las decisiones que el profesor fuera tomando a lo largo del desarrollo de la unidad; esta decisión, si bien implica ciertas limitaciones de orden técnico, controla un efecto que pudiese haber distorsionado los datos

obtenidos y que dice relación con la labor que desempeña el investigador dentro de la red marista (los años como coordinador del equipo de educación de la congregación lo han convertido en un referente a nivel pedagógico, por lo que su presencia directa en el aula sin duda supondría una presión extra al docente y posibles reacciones condicionadas por la participación del experto en la sala de clases). El registro en vídeo, como pudimos confirmar en todos los casos, no significó molestias ni para los docentes ni para los alumnos, los que continuaron con su comportamiento habitual. La mayoría de las clases fue transcrita en forma íntegra a fin de facilitar su posterior análisis.

Cuadro V.3: Tiempo de clases registrado por cada participante en el estudio (los nombres indicados no corresponden a la identidad real de los profesores observados).

Perfil teórico	Sujetos	Sesiones	Clases	Tiempo
Constructivo	1. Ana	3	5	3 h 18' 37''
	2. Enrique	2	4	2 h 20' 43''
	3. Javier	6	10	6 h 58' 14''
	4. Luis	5	9	5 h 44' 37''
	5. Carmen	5	5	2 h 38' 42''
	6. Jaime	4	6	3 h 45' 04''
Interconstructivo	1. Esteban	5	6	3 h 43' 22''
	2. Margarita	3	6	3 h 37' 32''
	3. Irene	3	4	2 h 25' 26''
	4. Marcela	6	8	5 h 54' 53''
	5. Claudio	3	6	3 h 50' 10''
Interdirecto	1. Fernando	5	5	3 h 05' 19''
	2. Jorge	5	5	2 h 56' 59''
	3. Sergio	4	5	2 h 58' 38''
	4. Mario	4	6	4 h 07' 54''
	5. Alberto	4	6	4 h 29'
	6. Claudia	6	7	3 h 46' 11''
TOTAL	17 profesores	73	103	65h 41' 21''

Para organizar e interpretar los datos obtenidos se empleó el esquema de análisis de la práctica docente expuesto detalladamente en el capítulo IV; dicho esquema fue sometido a un proceso de evaluación de acuerdo interjueces para asegurar la confiabilidad del sistema empleado (Dubé, 2008). Fueron invitados a

participar en esta instancia, tres personas con formaciones complementarias y que confluyen en la propuesta que hemos construido:

- María del Carmen Caballo Abajo, Psicóloga y Master en Psicología Educacional (Universidad Autónoma de Madrid), comparte las bases teóricas que subyacen al modelo de análisis.
- Luis Rojas Robles, director de la Escuela de Pedagogía Básica de la Universidad UCINF y Magíster en Educación (Universidad de Chile), experto en formación docente y análisis de las prácticas de aula.
- Ernesto Reyes Plaza, Secretario de Misión del Sector Marista de Chile, Master en Administración Educacional (PUCCh) y Doctor © en Educación (Universidad Marista de Guadalajara, México), uno de los artífices en la construcción del modelo pedagógico marista.

Junto a ellos se trabajó, en primera instancia, en la revisión de las clases que sirvieron de base para construir la propuesta, logrando la eliminación de algunas de las ATAs propuestas, la agrupación de otras y la profundización de su descripción y de las estructuras de construcción de significado, construyendo así representaciones compartidas respecto a las grandes categorías de actividad conjunta propuestas en el modelo. El producto de esta primera etapa se cristalizó en la elaboración de dos manuales (contenidos en los anexos 1 y 2) que definían con precisión las formas de organizar cada ATA representativas de las teorías directa, interpretativa y constructiva, y los cuatro tipos de Estructuras de Construcción de Significado propuestos.

Posteriormente, se seleccionaron dos profesores de cada perfil asegurándonos que todas las categorías descritas en el modelo estuviesen presentes en al menos una de las clases observadas; de este modo, se entregó a cada juez una copia del vídeo de cada clase y la transcripción correspondiente, con el objeto de facilitar el análisis. En el caso de las actividades típicas de aula, se pidió a los jueces clasificarlas como directa, interpretativa y constructiva según la descripción contenida en el manual correspondiente.

Los resultados obtenidos por cada juez fueron confrontados usando el índice de kappa (k) de Cohen, que arrojó los datos presentados en los cuadros V.4. y V.5.

Cuadro V.4: Índice de *kappa* para las Actividades Típicas de Aula.

Categorías	<i>Kappa</i>	IC (95,0%)		Estadístico z	Valor p
Directa	0,8968	0,7953	0,9982	13,8938	0,0000
Interpretativa	0,8997	0,8021	0,9973	13,9389	0,0000
Constructiva	0,8748	0,6925	1,0568	13,5524	0,0000
Total	0,8943	0,8050	0,9835	17,5669	0,0000

Cuadro V.5: Índice de *kappa* para las Estructuras de Construcción de Significado.

Categorías	<i>Kappa</i>	IC (95,0%)		Estadístico z	Valor p
Directa	0,8465	0,7277	0,9652	13,1147	0,0000
Interdirecta	0,8061	0,6647	0,9471	12,4874	0,0000
Interpretativa	0,8026	0,5945	1,0102	12,4331	0,0000
Constructiva	1,0000	1,0000	1,0000	15,4919	0,0000
Total	1,0000	0,7549	0,9483	20,3729	0,0000

Pese a los altos índices obtenidos, debemos ser muy cautelosos con la utilización de esta prueba estadística. La baja presencia de las categorías más sofisticadas, tanto a nivel ontológico como epistemológico, hace que éstas resulten tan extrañas para el observador, que sean muy fáciles de identificar en una muestra dominada por manifestaciones de la teoría directa. De este modo, se produce un nivel tan alto de acuerdo interjueces que distorsiona el valor final de la prueba *Kappa*.

Como se constará en los capítulos siguientes, esta limitación no obedece a un problema de selección de la muestra, sino a la brecha existente entre lo declarado en los cuestionarios de dilemas y lo realizado en el aula; en futuros estudios deberemos hacernos cargo de esta limitación, a fin de asegurar de mejor forma la confiabilidad de la herramienta de análisis diseñada. Con todo, podemos afirmar con relativa certeza que el modelo de análisis es resulta confiable para el estudio de **esta muestra en particular**.

Capítulo VI

RESULTADOS

El presente capítulo recoge los resultados obtenidos al aplicar el esquema de análisis de la práctica docente expuesta en el capítulo IV, en un esfuerzo por organizar la multitud de datos que hemos podido obtener del acercamiento a un contexto educativo tan rico y dinámico como es la sala de clases. Para facilitar su lectura, hemos estructurado la información en **cuatro** grandes apartados en los que revisaremos en detalle las actividades típicas de aula y las estructuras de construcción de significado características de cada grupo de profesores (interdirecto, interconstructivo y constructivo), tras lo cual intentaremos un esbozo de síntesis de los datos.

Por la naturaleza de la información recogida, hemos considerado fundamental proporcionar un análisis más o menos extenso de cada docente, antes de proceder a detallar las características comunes de los profesores de cada perfil. De este modo, la información proveniente de cada participante se organizará en cinco grande núcleos:

- a. **Descripción general:** contiene algunos detalles básicos respecto al profesor observado y la cantidad de sesiones/períodos registrados en vídeo.
- b. **Actividades típicas de aula:** descripción –sesión por sesión- de las ATAs que estructuran la actividad conjunta en cada caso.
- c. **Estructura de actividad de la unidad temática:** análisis de la forma en que se vinculan las diferentes sesiones que componen la unidad.
- d. **Estructuras de construcción de significado:** descripción y análisis de la forma en que el docente gestiona la construcción del conocimiento en el aula.
- e. **Relación ATAs – ECS:** vinculación entre las dos unidades de análisis empleadas en el estudio.

VI.1. PERFIL INDIRECTO

Seis profesores componen el grupo de docentes clasificados dentro del perfil **indirecto**; cinco de ellos comparten características bastante similares que los acercan a una concepción **directa** de la enseñanza y el aprendizaje escolar; la sexta, compartiendo con el resto los elementos más esenciales, se acerca hacia el polo más interpretativo del perfil, como podremos apreciar en las páginas venideras.

VI.1.1 Profesor 1: Fernando (Religión).

A. Descripción general

Fernando se encuentra muy cercano a la edad de término de su período docente, desarrollando –además de la asignatura de Religión que hemos observado– otra disciplina académica de naturaleza bastante diferente. La unidad temática a la que pudimos acceder estuvo compuesta por 5 sesiones de un período cada una, totalizando 3 horas, 5 minutos y 19 segundos efectivos de clases en el nivel de 3º medio (equivalente a 1º de Bachillerato).

B. Actividades típicas de aula

Fernando da inicio a la primera clase con una **presentación del objetivo de la sesión** por medio de una brevísima **exposición** que apenas tarda 45 segundos. En ella, establece el propósito de la actividad conjunta, según se aprecia en la transcripción VI.1.1/01, en términos bastante constructivos, dado que es imposible descubrir de qué manera se puede vivir la Eucaristía en la vida diaria si no se conecta con los conocimientos y experiencias previas e incluso con la propia disposición al aprendizaje.

Transcripción VI.1.1/01 – Sesión 01

1. **Profesor:** Enganchamos con la temática que estamos viendo. Vimos que vamos a tratar de descubrir cómo la Eucaristía la podemos vivir en el día a día, en lo cotidiano. Por lo tanto, nuestro objetivo es ése, reflexionar en torno a la Eucaristía como un signo de la Pascua de Jesús, que nos da vida en el presente y que se proyecta también hacia el futuro.

De manera casi igualmente breve (1 minuto y 13 segundos) realiza una **activación de los conocimientos previos** de acuerdo al esquema **pregunta- respuesta**, requiriendo de los estudiantes algunos datos inconexos que no se vinculan con su experiencia y pareciesen no estar destinados a promover procesos de construcción del conocimiento, pues han sido obtenidos mediante la “lluvia de ideas” (turno 1). Fernando simplemente actúa como eco, repitiendo lo que los alumnos han dicho, sin indagar mayormente en el significado atribuido a cada palabra, lo que marca una clara distancia con lo que acaba de declarar explícitamente unos segundos atrás.

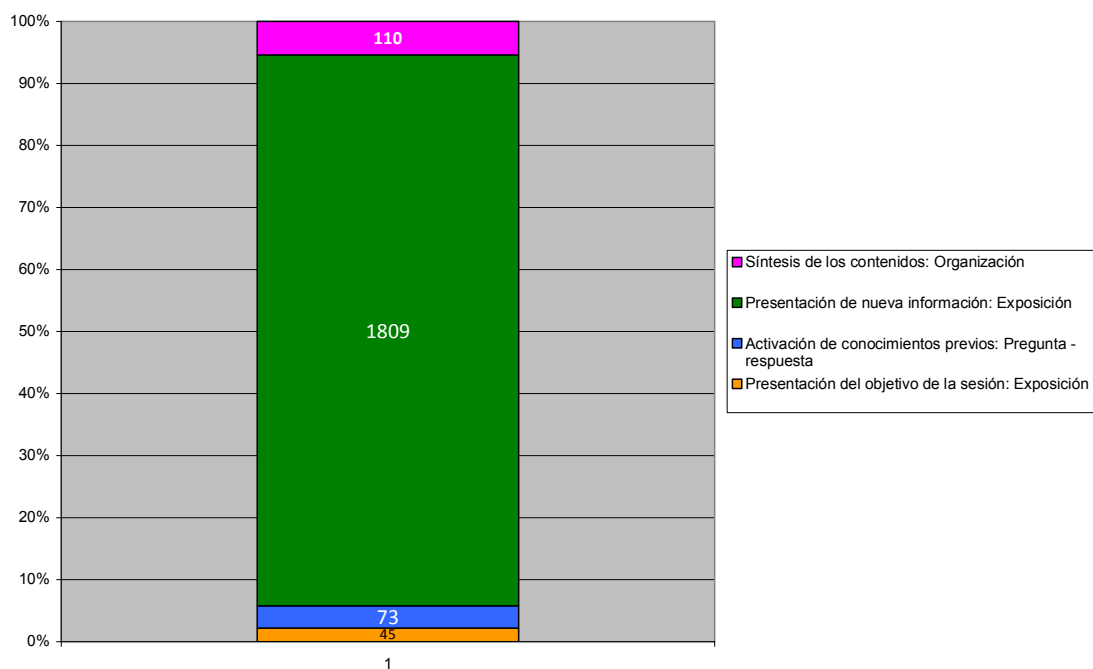
Transcripción VI.1.1/02 – Sesión 01

1. **Profesor:** ¿Qué decíamos de la Eucaristía?, como lluvia de idea, ¿qué es lo que es?
2. **Alumno:** La misa.
3. **Profesor:** Misa.
4. **Alumno:** El cuerpo de Cristo.
5. **Profesor:** Cuerpo de Cristo.
6. **Alumno:** Encuentro con el Señor.
7. **Profesor:** Encuentro con el Señor, recibimos el Espíritu Santo, se celebra el Espíritu Santo.
8. **Alumno:** Es una presencia real.
9. **Profesor:** Es una presencia real de Jesús en nuestra vida. ¿Qué más dijimos? Es encuentro, es comunión, es asamblea, es comunión, es liturgia eucarística, es plegaria, es alabanza.

Contrariamente a lo anunciado en el objetivo, los restantes 30 minutos (88,8% de la clase) se dedican a la **presentación de nueva información** a través de una **exposición** del profesor en la que se entregan datos y hechos que no promueven la actividad mental constructiva del aprendiz, pues constituyen ideas yuxtapuestas que no se tratan de relacionar con la experiencia de los estudiantes a través de preguntas o tareas que los impliquen activamente. Se cierra esta primera sesión con 1 minuto y 50 segundos en los que el docente realiza una **síntesis de los contenidos de la clase** a través de una breve **exposición** que resume lo que se ha hecho.

El gráfico VI.1 ilustra la distribución de ATAs de esta primera sesión, evidenciando el predominio total de las actividades asociadas a los supuestos ontológicos de la teoría directa.

Gráfico VI.01: Actividades típicas de Aula – Sesión 01 (Fernando, perfil interdirecto)

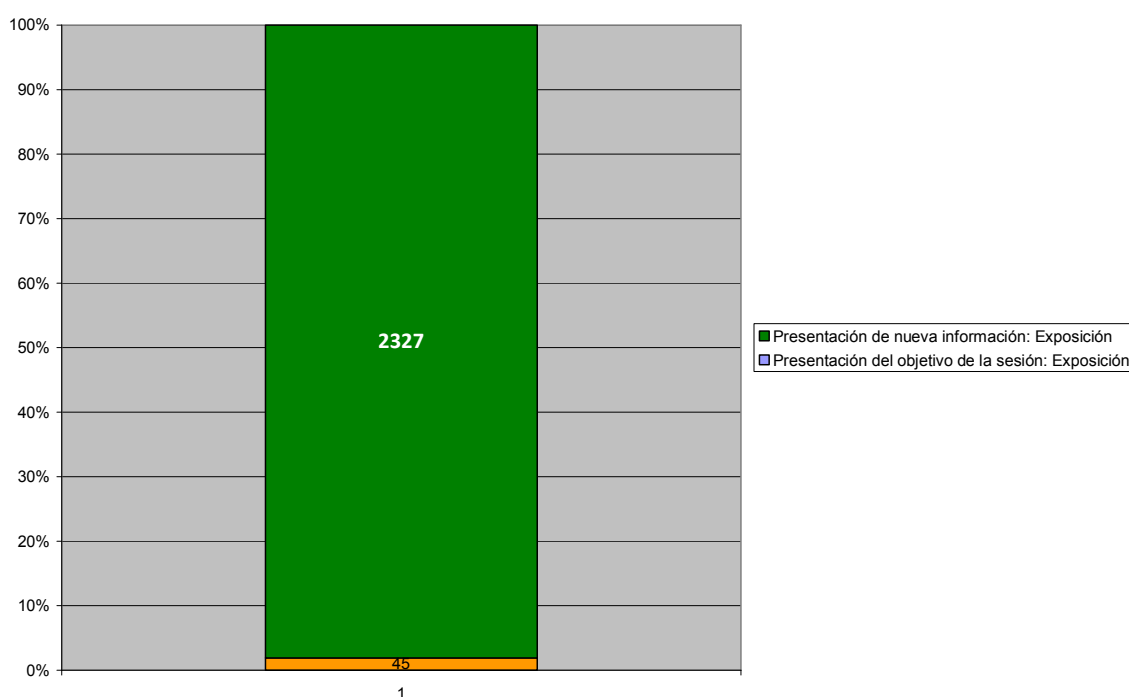


La segunda sesión es bastante simple en términos de estructura de actividad, pues se inicia con 45 segundos de **presentación de los objetivos** a través de una breve **exposición** del docente, la que da paso a 38 minutos y 47 segundos de **presentación de nueva información** por **exposición** del profesor. En este largo discurso relata historias de antiguos alumnos del colegio que parecen vivir la Eucaristía en su realidad cotidiana, narración que no promueve aprendizajes constructivos pues se aleja de la experiencia de los estudiantes, y constituye una sucesión de datos y hechos sin mayor conexión entre sí. Este fenómeno pareciese revelar parte de los supuestos ontológicos que subyacen a la teoría implícita de Fernando respecto a la enseñanza y el aprendizaje: declara que le interesa que los estudiantes vinculen el contenido con su experiencia vital y para lograrlo, entrega información de manera unidireccional, como

si pensara que basta proporcionar al estudiante el estímulo apropiado para que se generen aquellas relaciones significativas que desea promover.

El gráfico VI.2 ilustra la distribución de tiempos entregada a cada ATA en esta segunda sesión (98% del tiempo efectivo de clase destinado a la **exposición del profesor**), organizada en su totalidad en base actividades representativas de los supuestos ontológicos de la teoría directa.

Gráfico VI.02: Actividades típicas de Aula – Sesión 02 (Fernando, perfil interdirecto)

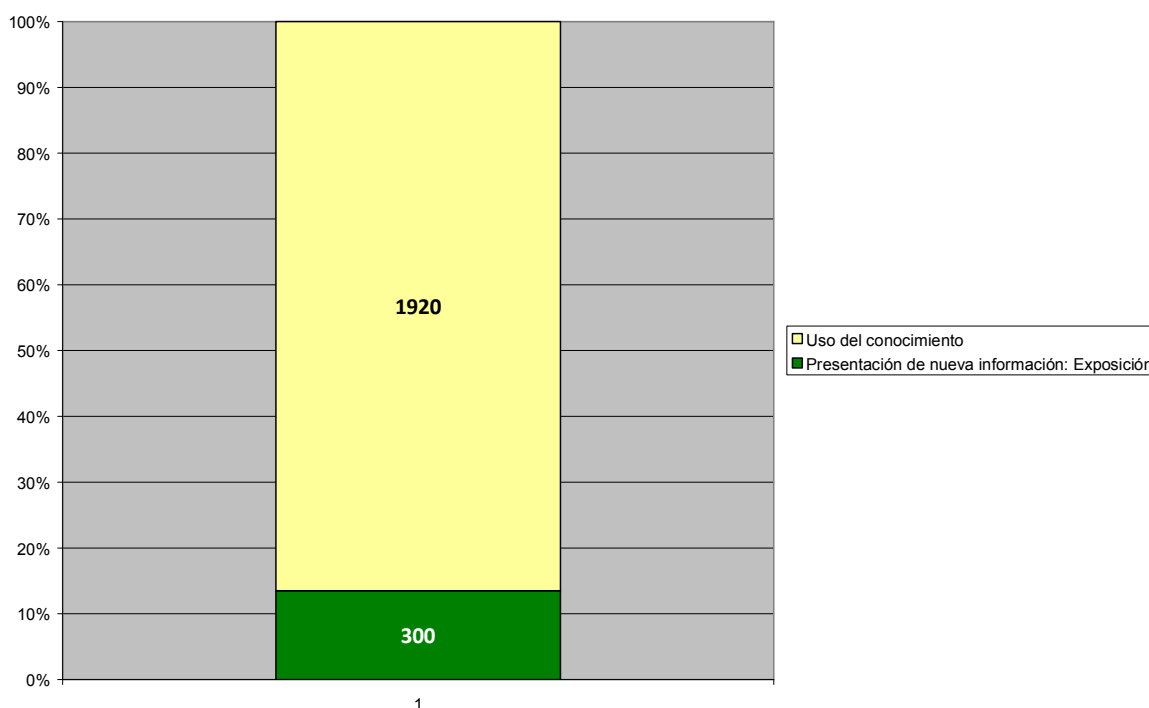


La tercera sesión también resulta ser bastante simple, aunque difícil de analizar de acuerdo al esquema que hemos desarrollado. ¿En qué sentido? Se abre la clase con 5 minutos de **presentación de nueva información** por **exposición** de Fernando, instancia en la que aprovecha para comentar el Evangelio del día y relacionarla con el tema que estructura la unidad temática, es decir, cómo vivir la Eucaristía en el día a día. Luego, asigna un trabajo en parejas en torno al libro de los Hechos (2, 1-13) en el que se mezclan preguntas reproductivas (¿Qué dice el texto?) con otras que promueven la actividad mental constructiva (¿Qué **me** dice el texto?). Sin embargo, el

tiempo de clases se acaba sin que se revise la tarea, lo que tampoco sucede en la sesión siguiente, situación que nos impide verificar cuál ha sido el énfasis del docente.

No obstante, el ambiente del aula nos permite inferir que la tarea estuvo lejos de cumplir con el objetivo propuesto, ya que se observa a los alumnos conversar en voz alta, reírse, jugar con los móviles, pasearse de un lugar a otro y destinar poco tiempo a la actividad propuesta por Fernando. Éste, por su parte, parece desentenderse de lo que está sucediendo en el aula, y se pasea por el recinto conversando largo rato con uno o dos alumnos que le hacen preguntas específicas.

Gráfico VI.03: Actividades típicas de Aula – Sesión 03 (Fernando, perfil interdirecto)



La cuarta sesión también resulta muy interesante de analizar por la dinámica que en ella se genera. Fernando destina 6 minutos a aspectos administrativos (organizar una salida con el curso), retomando directamente el tema con una **presentación de nueva información** por **exposición** del docente (5 minutos y 48 segundos). En este lapso de tiempo, los estudiantes actúan como lectores de algunos

párrafos del libro de texto, información que es complementada por el discurso del profesor.

Posteriormente, el docente asigna una actividad descrita en el mismo texto del alumno, frente a la que asume una actitud de bastante distancia, según se puede desprender de algunas expresiones empleadas a lo largo del tiempo que dura el trabajo personal (*“seguimos la pauta **que nos han dado**”; “en el sector derecho vamos colocando **lo que nos van sugiriendo**”*). Durante este período de 30 minutos, los estudiantes deben realizar una tarea de **activación de los conocimientos previos (elaboración)** que los lleva a conectar directamente con su propia experiencia, a través de un ejercicio denominado “radiografía” y que supone dibujar una silueta humana y frente a ella ir anotando cuestiones tales como “dos ideas que nunca abandonaré” o “dos grandes errores que he cometido en mi vida”, como estrategia para construir desde ahí el concepto de identidad cristiana.

Fernando, sin embargo, reinterpreta esta actividad y la reduce a una tarea individual más, casi al estilo de un cuestionario de reproducción de información, pues finaliza la clase con 3 minutos y 16 segundos de **revisión del trabajo personal de los alumnos** bajo la modalidad **evaluación unidireccional**. Además de destinarle muy poco tiempo al intercambio de experiencias entre los alumnos –que parecía ser la idea subyacente a la propuesta didáctica del texto- emplea una modalidad bastante particular para recoger la participación de los aprendices; como se constata en la transcripción VI.1.1/03, una vez que el aprendiz expresa su opinión (turno 2) opta por dar una breve exposición en la que interpreta lo que supuestamente éste quiso decir (turno 3), sin propiciar una mayor elaboración por parte del estudiante y –mucho menos- el intercambio entre los compañeros.

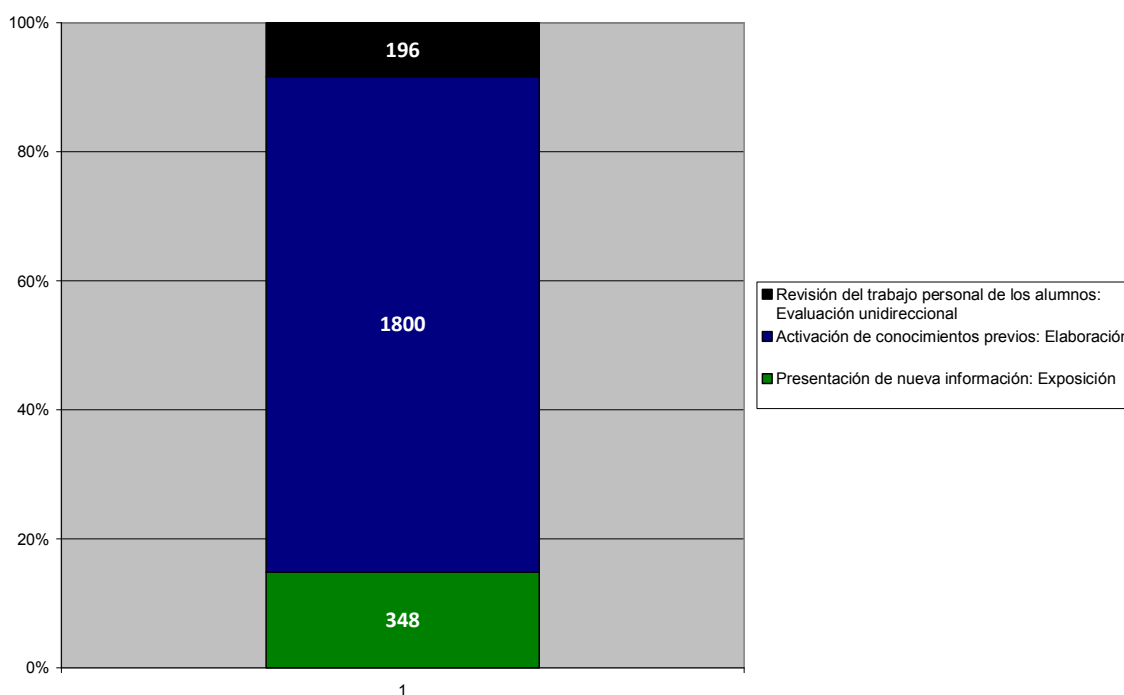
Creemos que esta situación puede ser una evidencia más o menos clara de lo que habíamos planteado en el capítulo I al momento de referirnos al papel que cumplen las teorías implícitas en la vida de la persona; desde estas representaciones intuitivas, “leemos e interpretamos la realidad” como sucede con Fernando, que recibe una propuesta marcadamente constructivista, elaborada por el autor del material

instruccional y la restringe, usando la terminología de Pozo (2008), desde una concepción directa de la enseñanza y el aprendizaje.

Transcripción VI.1.1/03 – Sesión 04

1. **Profesor:** Cuando dice, dos ideas que nadie te quitará en la vida, Ignacia:
2. **Alumno:** Que ninguna persona puede dañarme a menos que yo lo quiera.
3. **Profesor:** Ah, qué bonito. Comentario breve. Si todos escucharon a Ignacia, qué importante eso que dijo, que nadie, aunque se proponga alguien dañarle, nadie me va a dañar. Cómo hay un temple ahí, cómo hay una fortaleza en su propio ser que le permite discernir, cernir, esta persona no me llega aunque me diga las atrocidades más grandes, porque yo no le presto el oído que merece esa persona. Bien, Ignacia, buen punto.

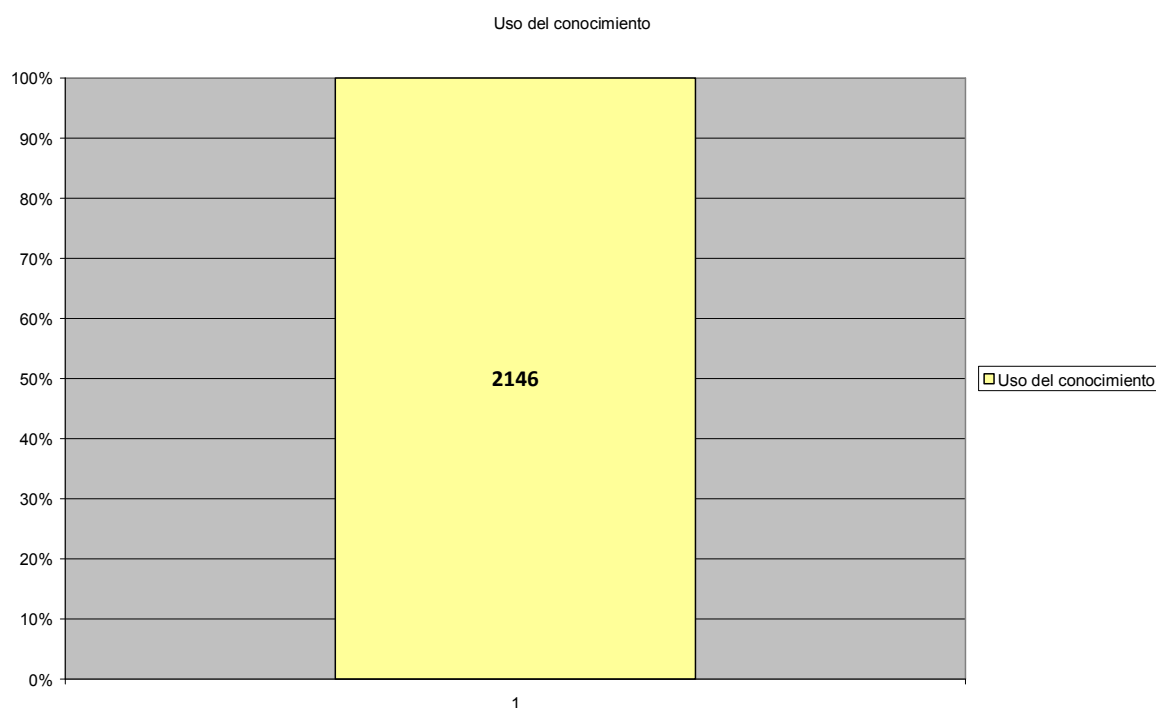
Gráfico VI.04: Actividades típicas de Aula – Sesión 04 (Fernando, perfil interdirecto)



La quinta sesión y última retoma el formato de la tercera: después de algunos minutos dedicados a temas administrativos, se lanza de lleno al **uso del conocimiento** en una actividad que implica la respuesta a las preguntas ¿qué dice el texto? y ¿qué me dice el texto?, identificando la frase que más llama la atención y argumentando por

qué. Sin embargo, una vez más nos resulta imposible saber si efectivamente Fernando ha optado por la dimensión más reproductiva de la tarea o la más constructiva, pues transcurren 35 minutos y 46 segundos en los que los estudiantes parecen hacer cualquier cosa menos responder a la actividad planteada por el docente. La clase se finaliza abruptamente por el toque del timbre que invita al recreo.

Gráfico VI.05: Actividades típicas de Aula – Sesión 05 (Fernando, perfil interdirecto)



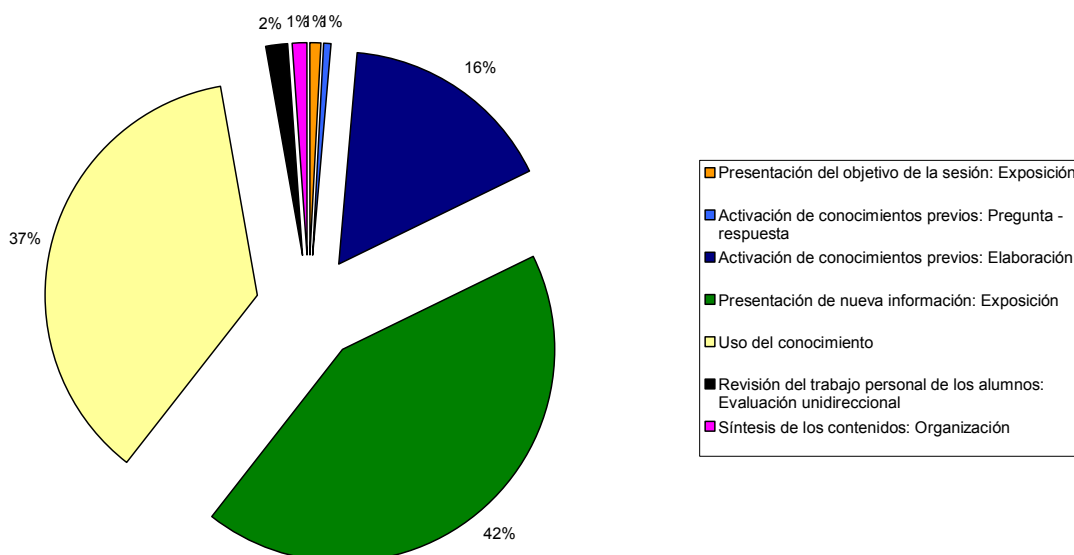
C. Estructura de actividad de la unidad temática

Una mirada panorámica a la unidad temática en su conjunto, nos permite tomar conciencia de la existencia de tres grandes ATAs a lo largo de las clases observadas. La primera de ellas, que ocupa el 42% del tiempo, es una clara muestra de los supuestos ontológicos de una teoría directa sobre la enseñanza y el aprendizaje: el profesor posee un conocimiento que entrega a los estudiantes para ser reproducido, sin que medien mayores procesos cognitivos pues, como el aprendizaje es cuestión de manejar cada vez más información discreta, es necesario que el docente destine parte

importante de su tiempo a entregar una serie de datos y hechos que van a sumarse a lo que alumno ya sabe.

La segunda, **activación de conocimientos previos por elaboración** (16%), cobra sentido cuando observamos la forma en que el docente aborda lo producido por los estudiantes, lo que nos permite apreciar este proceso de **restricción** al que ya hemos hecho alusión. En definitiva, estamos frente a una ATA constructiva –elaborada por un agente externo al aula- leída desde supuestos directos, en la que Fernando ha transformado la experiencia personal del aprendiz en simple información verbal, en datos y hechos narrados por el estudiante; revela, a nuestro juicio, esta idea de aprendizaje como un asunto de todo o nada, es decir, se tiene la experiencia o no se tiene, y el significado de la misma no radica en el sujeto que la comparte, sino que es evidente para cualquier oyente, al punto que es el propio profesor el que proporciona la interpretación correcta de lo señalado por el estudiante.

Gráfico VI.06: Distribución ATAs de la Unidad Temática – Fernando (**perfil interdirecto**)

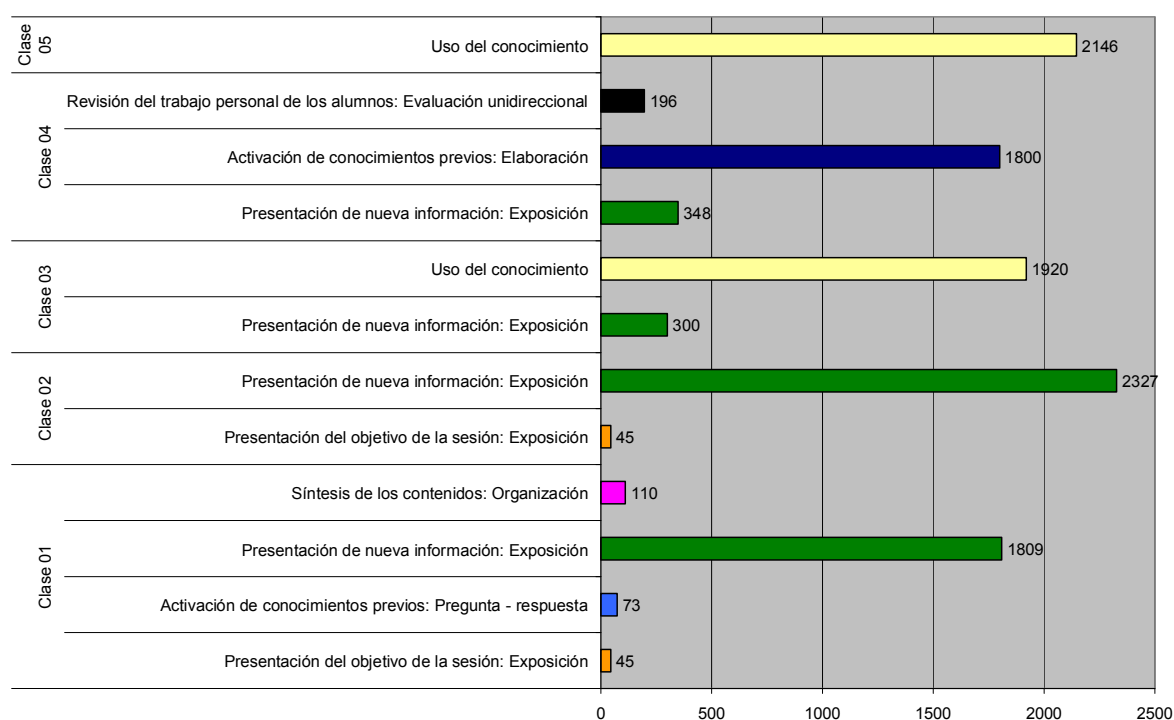


La tercera ATA, **uso del conocimiento** (37%) nos plantea la duda respecto a la relación entre calidad docente y teorías implícitas, aspecto que retomaremos en el

capítulo final de este trabajo como una interrogante más que una certeza adquirida. En definitiva, hemos apreciado cómo el profesor asigna tareas que no supervisa en su ejecución y que tampoco retroalimenta como producto final, algo que al parecer iría más allá de una determinada concepción de aprendizaje, sino que podría relacionarse con deficiencias en el desempeño de la labor profesional.

Finalmente, nos resulta bastante evidente que Fernando organiza la unidad temática como una **sucesión de eventos aislados** que no se vinculan sino por un hilo temático que a veces parece diluirse; en este sentido, el profesor en cuestión parece constituir un ejemplo bastante representativo de los supuestos ontológicos de la teoría directa: cada sesión tiene sentido en sí misma e incluso las actividades dentro de un mismo período de tiempo pueden ser interpretadas como tareas desconectadas unas de otras.

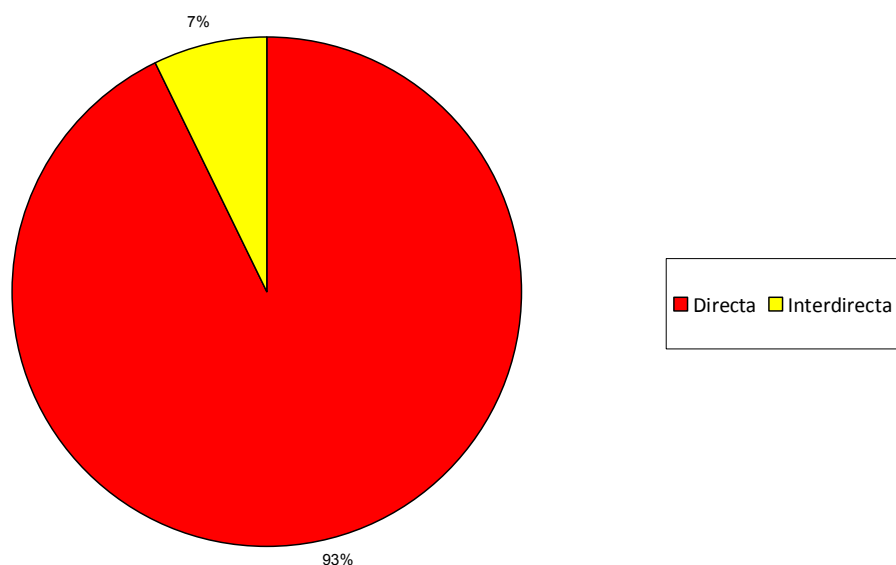
Gráfico VI.07: Secuencia de Actividades típicas de Aula Unidad temática (Fernando, perfil interdirecto)



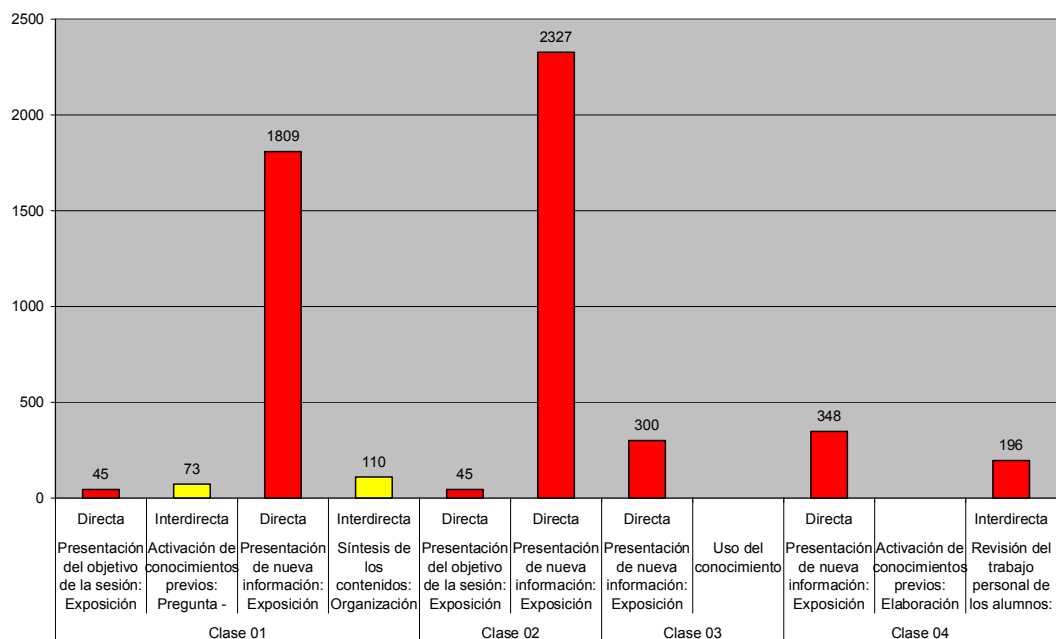
D. Estructuras de Construcción de Significado.

La forma en que Fernando gestiona el conocimiento no nos deja demasiado espacio para el análisis: el 93% del tiempo en que se produce un intercambio comunicativo que involucra al curso en su conjunto es el profesor quien habla, actuando como transmisor de un conocimiento que debe ser entregado a los estudiantes. Los pocos espacios de participación (7%) se hacen dentro de una estructura interdirecta, en la que se solicita al aprendiz responder con un dato o un hecho que sólo puede ser correcto o incorrecto; es más, incluso en el único momento en el que se deja abierto el espacio para que los estudiantes expresen su experiencia, es el propio profesor el que entrega la interpretación “canónica” de lo dicho por la joven o el joven, sin reparar siquiera en el sentido que el participante pudo atribuir a sus propias palabras (transcripción VI.1.1/03).

Lo anterior nos lleva a inferir que los supuestos epistemológicos de la teoría implícita de Fernando son bastante consistentes con una teoría directa de la enseñanza y el aprendizaje, al menos como la hemos definido en el capítulo I: el conocimiento es uno, único y verdadero y se encuentra en poder del docente, quien tiene la misión de entregarlo a los aprendices con la mayor precisión y exactitud posible. Asimismo, parecemos estar frente a un ejemplo típico de lo que hemos denominado “realismo ingenuo”, por cuanto el profesor parece creer que ha comprendido el significado de las vivencias personales de los estudiantes por el solo hecho de haberlas oído de manera breve y sólo una vez.

Gráfico VI.08: Estructuras de construcción de significados (Fernando, perfil interdirecto)

E. Relación entre ATAs y Estructuras de Construcción de Significado.

Gráfico VI.09: Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados (Fernando, perfil interdirecto)

Finalmente, el gráfico VI.09 nos permite constatar una estrecha relación entre las actividades típicas de aula que emplea el docente para organizar la actividad conjunta y las estructuras de construcción de significado bajo las cuales lleva adelante el intercambio comunicativo. En todos los casos se trata de estructuras que conectan con los supuestos ontológicos y epistemológicos de una teoría directa de la enseñanza y el aprendizaje, evidencias que nos permiten postular que Fernando se desplaza hacia el extremo **directo** del perfil, con pocos indicios de supuestos de carácter interpretativo.

VI.1.2. Profesor 2: Jorge (Religión).

A. Descripción general

Jorge – Profesor de Religión de una de las más prestigiosas universidades del país- se desempeña hace más o menos una década en el centro marista en el que ha sido observado. La unidad temática que tuvimos la oportunidad de analizar se centró en el tema “la comunidad” y se desarrolló a lo largo de cinco sesiones de un período cada una (45 minutos), totalizando casi tres horas efectivas de clases; los alumnos participantes correspondieron a un 1º medio, equivalente a 3º de la ESO.

B. Actividades típicas de aula

La primera sesión de clases estuvo organizada en torno a tres actividades típicas de aula, como ilustra el gráfico VI.10, aun cuando el 90% del tiempo disponible se destinó a la **presentación de nueva información** por medio de la **exposición** del docente.

Al comenzar, Jorge dedica 4 minutos y 28 segundos a la **presentación de los objetivos de la sesión**, de acuerdo a lo que hemos llamado **exposición de los objetivos**. En esta actividad, y tal como es posible apreciar en la transcripción VI.1.2/01, el docente indica el número de la unidad en la que se encuentran (turno 1) exclusivamente como un asunto numérico, pues no se refiere a la relación entre ésta y la estructura global del curso o a algún otro aspecto que pudiese suponer para el

aprendiz establecer relaciones significativas y no meramente arbitrarias (es la unidad 8 porque estamos en el mes de agosto). No favorece, en consecuencia, la actividad constructiva del aprendiz.

Posteriormente, presenta una imagen y promueve un pequeño diálogo destinado a obtener la información que anda buscando (Jesús congrega a la comunidad cristiana), según se desprende de la secuencia de intercambios producidos entre los turnos 3 y 12, enunciando luego el listado de temas (conocimiento declarativo) que serán abordados en el período (turno 13). Creemos que no se interesa por facilitar procesos de aprendizaje constructivo pues, aun cuando la pregunta planteada (turno 3, *¿quién me puede aportar ahí, qué les llama la atención de esa imagen?*) remite a las representaciones intuitivas de los estudiantes (la imagen del Vaticano y de gente reunida allí), la forma en que gestiona el intercambio lleva finalmente a enunciar un principio básico del catolicismo, el que no es puesto mayormente en discusión.

Transcripción VI.1.2/01 – Sesión 01

1. **Profesor:** Vamos a trabajar en la unidad que teníamos un poco adelantada y conversada, pero con algunas novedades a medida que se va avanzando. La temática es siempre tomar apuntes e ir aclarando dudas a medida de lo que ustedes van preguntando, unidad Nº 8 por favor, les hicimos unas pequeñas modificaciones, la arreglamos un poco, ya entonces lo importante mira vamos a ver entonces la carpeta clases, si ven la carpeta cursos, entonces se ve la carpeta del nivel que estamos trabajando con 1º medio y nosotros trabajamos de la siguiente manera tenemos 10 unidades de las 10 unidades partimos en marzo a diciembre y si nosotros sacamos enero y febrero y sumamos $8 + 2$ son 10, por lo tanto vamos ordenados una unidad por mes, entonces a nosotros nos corresponde trabajar la unidad Nº ...
2. **Alumno:** Ocho
3. **Profesor:** Eso lo explicamos de manera que quede testimonio de esta actividad que nos interesa conocer la unidad Nº 8, así nosotros nos ordenamos ya que cada unidad se divide en cuatro sesiones, cuatro semanas y en esa semana hay 3 veces que nos encontramos como curso ya, eso es para ordenar, esta unidad la llamamos en Comunidad ya desde la portada. *¿Quién me puede aportar ahí, qué les llama la atención de esa imagen?*
4. **Alumno:** Que todas las personas están reunidas.
5. **Profesor:** Bien, todas las personas están reunidas, de esta imagen ¿qué les llama la atención?
6. **Alumno:** El Vaticano.

7. **Profesor:** El Vaticano congrega a unir, juntar a toda la gente, entonces en el Vaticano ¿quién es la persona que los congrega y los junta?
8. **Alumno:** El Papa.
9. **Profesor:** El Papa cierto, y el Papa en la Iglesia representa ¿a quién?
10. **Alumno:** A Cristo.
11. **Profesor:** Entonces, finalmente, ¿quién los congrega?
12. **Alumno:** Jesús.
13. **Profesor:** Entonces, qué vamos aprender en esta unidad, vamos clarificando, vamos aprender cuatro puntos, estudiaremos qué es la cultura cristiana, en qué consiste, vamos a estudiar donde se sitúa la cultura en nuestro mundo, las escuelas, cómo es considerada, cómo se organiza la comunidad cristiana, hay distintas comunidades, como club deportivo, una familia es una comunidad, nosotros hablamos de una comunidad cristiana donde el centro y la persona que congrega es Cristo, por eso puse eso ahí. Vamos hablar de la importancia que esta tiene, una cultura cristiana, qué importancia tiene, qué puede aportar, qué señales nos pueden dar y como están presentadas para el servicio cierta, la comunidad por lo tanto tiene una visión, una tarea, un fin un propósito, y cuál es y como lo hace, cuáles son los medios y los recursos que utiliza esta comunidad para crecer, ahí la fotografía entonces la comunidad, ahí están los cuatro temas que nosotros vamos a estudiar, pregunta, duda algún tema especial que trataremos cierto alguien no, bien.

A continuación, Jorge destina 29 minutos y 31 segundos a la **presentación de nueva información** en la modalidad **exposición del profesor**. ¿Cómo lo hace? Se apoya en algunas diapositivas de Power Point que comenta largamente y luego solicita transcribir al cuaderno, en una muestra clara –al menos desde nuestra perspectiva- de cómo concibe el aprendizaje escolar (reproducción de información). En este sentido, llama la atención el valor que atribuye a la participación de los estudiantes pues, según destacamos en la transcripción VI.1.2/02, es considerada una **interrupción** a la exposición docente.

Transcripción VI.1.2/02 – Sesión 01

1. **Profesor:** Entonces Jesús nació, partimos, en una comunidad que se denomina Sagrada Familia, desde el principio entonces sabemos que es Jesús de Nazaret, nació en una familia constituida por José y María y ahí forma una primera comunidad conocida como la Sagrada Familia y esta familia se prolongó hasta que Jesús cumplió 30 años y comenzó su vida publica, y empezar a predicar, a ir por el mundo y a evangelizar producto de que María, recuerden ese

dato en las Bodas de Caná donde María le pide que haga un milagro y ahí Jesús inicia su vida pública. Entonces, desde sus orígenes, desde que Jesús nace y viene a esta tierra, vive en una comunidad, en una comunidad donde lo reciben lo acogen, lo cuidan, le dan los primeros cuidados, en una segunda instancia una comunidad que le ordena, le enseña sus valores, sus creencias, su trabajo, cierto, de José el carpintero le enseña a su hijo a trabajar el tema de la madera, entonces la comunidad a nosotros nos aporta nos libera, entonces aquí los voy a invitar a pensar, **si alguien se atreve puede interrumpir levantando la mano y aportarnos qué cosas ustedes han recibido de esta primera comunidad que se llama familia**

En la misma línea, revela su idea implícita de aprendizaje a medida que va desarrollando la exposición; de este modo, al solicitar a los estudiantes que **reproduzcan** una imagen que ha proyectado en la pizarra señala claramente que este ejercicio mecánico les ayudará a comprender el concepto que subyace (destacado en la transcripción VI.1.2/03).

Transcripción OV.1.2/03 – Sesión 01

1. **Profesor:** Nosotros algunas veces estudiamos la estrella de David, entonces también tiene una importancia, una simbología, si usted empieza analizar las puntitas en cada una hay un nombre y donde se juntan también, la importancia de esta estrella es representar las doce, entonces lo que yo necesito que ustedes al ver, al visualizar esta estrella pertenece las tribus, los nombres, es que sepan que cada punta tiene un significado, por qué la estrella de David, dónde la estrella la encontramos, en qué lugar la encontramos en la bandera por ejemplo de Israel, entonces tiene una tradición y tiene una historia que viene dada por los doce, aquí sí que les pido que dibujen la estrella no así los nombres, pero que en cada puntito sepan que corresponde a uno de los patriarcas, líderes de las doce tribus de Israel, ahora viene el significado así que es importante esta estrella que es conocida como la estrella de David cierto, entonces tiempo para escribir la estrella, **tiempo para dibujar la estrella y entender que en cada una de sus puntas cierto representan a estas tribus de Israel.**

Asimismo, se percibe un cierto interés por facilitar el aprendizaje **asociativo** al explicitar el deseo que los estudiantes relacionen en forma automática la Estrella de David con las doce tribus de Israel sin profundizar, por ejemplo, cómo desde un concepto inicialmente tribal se llega a la idea de “pueblo escogido por Yavé”.

Finalmente, en esta actividad de exposición encontramos otro indicio respecto a los supuestos ontológicos que subyacen a la práctica de aula de Jorge dado que – después de algunos minutos de **entrega unidireccional de datos y hechos**- pide a los estudiantes verbalizar **lo que han aprendido**; este gesto nos permitiría inferir su idea de que la mera exposición a unidades discretas de información genera su asimilación por parte de los aprendices. Como era de esperarse, éstos responden entregando palabras sueltas, sin relación unas con otras (turnos 2, 3, 5 y 7).

Transcripción VI.1.2/04 – Sesión 01

1. **Profesor:** Estamos viendo desde el origen desde el pueblo de Israel, hemos visto qué hemos estudiado, hoy día ¿qué hemos estudiado, qué hemos aprendido, hemos aprendido?
2. **Alumno:** La estrella.
3. **Alumno:** Los doce.
4. **Profesor:** El significado de los doce, ¿qué más?
5. **Alumno:** Las comunidades.
6. **Profesor:** Las comunidades, Israel, la Trinidad, qué otra cosa, entonces repasemos.
7. **Alumno:** La primera comunidad de ellos.
8. **Profesor:** Siempre nos preguntamos, y aquí hay cuatro textos Mateo, Marcos, Lucas y Hechos, y ahí están los doce apóstoles con diferentes nombres (...)

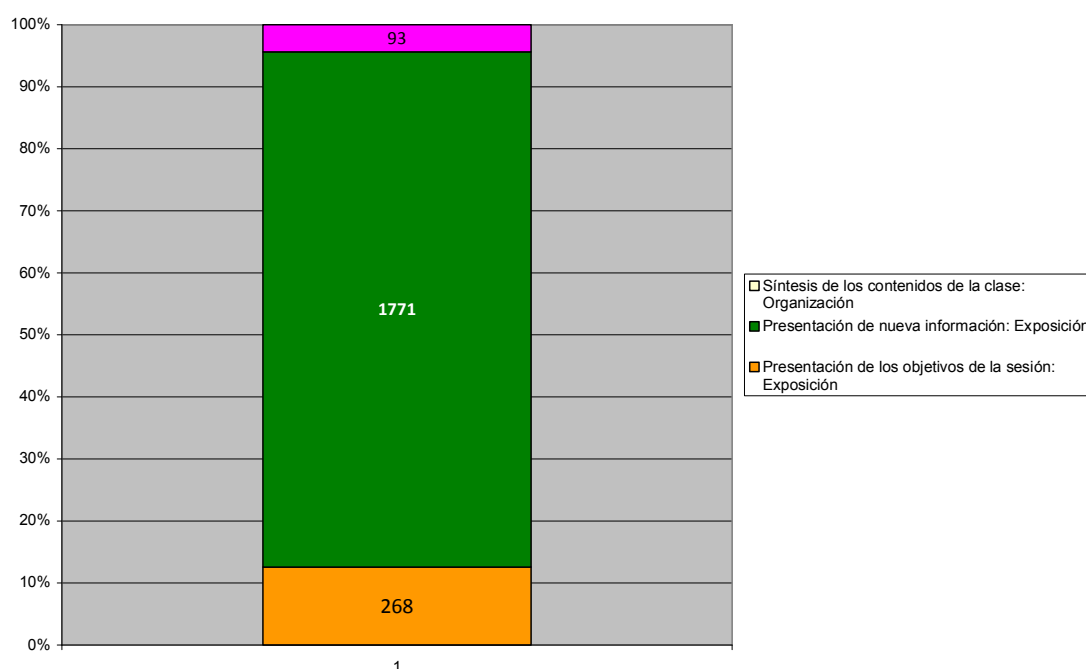
Esta primera sesión se cierra con la **síntesis de contenidos** en un intercambio que supone la **organización** del conocimiento, en términos de procesos cognitivos de crecimiento; en otras palabras, el docente solicita a los alumnos verbalizar aquello que no sabían y que han aprendido en la sesión (turno 1), o lo que les gustaría haber aprendido (turno 7), que no es otra cosa que un conjunto de datos y hechos inconexos (turnos 2, 4, 6, 8, 10, 12).

Transcripción VI.1.2/05 – Sesión 01

1. **Profesor:** Si yo les preguntará así qué cosas hoy día en esta clase nos hemos preocupado de resolver para ir cerrando la clase, qué cosas ustedes sabían que hoy día profundizaron un poquito más, qué cosas no sabían.
2. **Alumno:** Los doce nombres de los apóstoles, por qué eran doce.
3. **Profesor:** Aprendimos que...

4. **Alumno:** La estrella
5. **Profesor:** ¿Qué otra cosa aprendimos?
6. **Alumno:** Los nombres.
7. **Profesor:** ¿Por qué hay distas versiones en relación a los nombres de los apóstoles, qué cosa les hubiese gustado aprender un poquito más hoy día, haber profundizado un poquito más hoy día?
8. **Alumno:** La vida.
9. **Profesor:** La vida de los apóstoles, bien se agradece el comentario, qué otra cosa creen ustedes que les hubiese llamado la atención aprender un poquito más usted.
10. **Alumno:** ¿Cómo fallecieron los apóstoles?
11. **Profesor:** Cómo fallecieron los apóstoles , qué más bien
12. **Alumno:** (no se entiende)
13. **Profesor:** En qué instancias, bajo qué circunstancias, bajo qué modelo, ó qué es lo que estaban haciendo que dejaron todo por seguir a Jesús, eso lo vamos ir trabajando en este tema que se llama la comunidad, bien les parece, les quiero dar las gracias por esta primera clase que hemos participado y vamos a quedar aquí, para que la próxima semana podamos reunir y entorno a esa problemática y avanzar un poquito más.

Gráfico VI.10: Actividades típicas de Aula – Sesión 01 (Jorge, perfil **interdirecto**)



La segunda sesión se abre con unos minutos de lectura personal correspondientes a un proyecto colegial que escapa, por tanto, al análisis que estamos realizando. Finalizado éste, Jorge lleva a cabo una ATA de **activación de los conocimientos previos de los estudiantes** en la que **expone** brevemente (1 minuto y 6 segundos) los principales contenidos declarativos vistos en la sesión previa. De manera igualmente breve, **presenta los objetivos de la sesión** a través de una **exposición** que apenas dura 19 segundos. Ambas actividades se recogen en la transcripción VI.1.2/06.

Transcripción VI.1.2/06 – Sesión 02

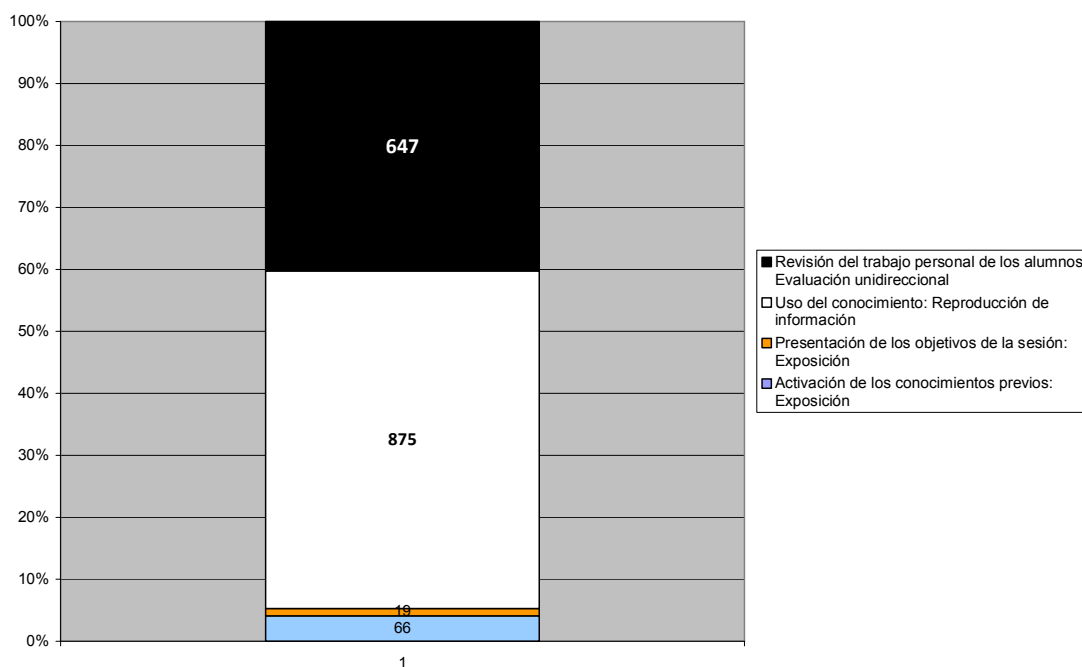
1. **Profesor:** Señorita ¿qué fue lo que vimos la clase anterior? No me diga que no vino, puede revisar sus apuntes, les pueden ayudar también qué vimos la clase anterior, no me refiero a la clase que nos los acompañe porque tuve que estar fuera del curso, sino que la clase anterior que se han encontrado conmigo fue el martes parece, que fue lo último.
2. **Alumno:** Los doce apóstoles.
3. **Profesor:** Vimos el tema de los apóstoles, ¿qué otra cosa puntual aprendimos? La estrella de David, el papel de la figura de María. ¿Qué aprendieron ese día? De comunidad, de unión, las doce tribus e Israel, hablamos de los cuatro objetivos y la figura de la virgen María, entonces eso fue lo que aprendimos. ¿Qué vamos a ver hoy día? Vamos a aprender a visualizar el llamado de esta primera comunidad que son los apóstoles en una primera instancia vamos a aprender eso, y al final vamos a aprender de la jornada de hoy dos o tres cositas de uno de los apóstoles, que eso que ustedes también estaban interesados, cómo vivieron la fe una vez que Jesús fuera entregado.

Acto seguido, organiza una actividad de **uso del conocimiento** que demanda la **reproducción de información**, en una tarea que requiere ubicar en el Nuevo Testamento el nombre de alguno de los seguidores de Jesús. Para ello, asigna 14 minutos y 35 segundos de trabajo personal.

Finalmente, procede a la **revisión del trabajo personal de los alumnos** en la modalidad que hemos denominado **evaluación unidireccional**, es decir, los estudiantes van leyendo el nombre del personaje que han identificado y el lugar de la Biblia desde el cual han obtenido el dato, siendo el docente el que confirma si la respuesta es correcta o no. A lo largo de esta sesión no se promueven aprendizajes

constructivos, destinando casi la totalidad del tiempo a tareas reproductivas, tal como se aprecia en el gráfico VI.11.

Gráfico VI.11: Actividades típicas de Aula – Sesión 02 (Jorge, perfil **interdirecto**)



La sesión número 3 se abre con la **activación de los conocimientos previos de los estudiantes**, actividad que se extiende por 4 minutos y 10 segundos en la modalidad **pregunta – respuesta**. En este caso, se vuelve a repetir los datos entregados en días pasados, tal como se muestra en la transcripción VI.1.2/07.

Transcripción VI.1.2/07 – Sesión 03

1. **Profesor:** Javiera Guarda nómbrame un personaje seguidor de Jesús de sexo femenino.
2. **Alumno:** María Magdalena.
3. **Profesor:** ¿Por qué? Algunas características que usted sepa de ella.
4. **Alumno:** Fue acusada de adúltera.
5. **Profesor:** Carla usted sabe lo que es adúltera, adulterio.
6. **Alumno:** Engañan a sus maridos.
7. **Profesor:** Exactamente Carla, toque madera cuando usted sea casada (no se entiende) ya por acá Alonso un seguidor de Jesús que no sea apóstol, Alonso.
8. **Alumno:** Jairo

9. **Profesor:** Señorita quiero escuchar qué problemáticas podría tener una persona cristiana hoy al seguir a Jesús, qué problema, pensemos. Ella primero, la tarea tiene que estar hecha, usted.
10. **Alumno:** Es que las personas, los familiares no aceptan su creencia.
11. **Profesor:** La familia no acepta su creencia muy bien no solo un hecho familiar sino que a la sociedad mira ese cristiano, la iglesia como está y tú estás siguiendo algo que no es real, rechazo, bien.
12. **Profesor:** Usted, Carlita.
13. **Alumno:** Los juzgan.
14. **Profesor:** Los juzgan, y le dicen que vas a meterte a la iglesia y nosotros ante el rechazo la familia, los miran en menos, qué otra cosa, la última cosa.
15. **Alumno:** Mucho sacrificio.
16. **Profesor:** Sacrificio (no se entiende) cómo podemos dar una solución a ese problemática que me han nombrado.
17. **Alumno:** Tolerancia, acogida.
18. **Profesor:** La tolerancia, la acogida, qué más, cómo podemos hoy a...
19. **Alumno:** Entendimiento, respeto no juzgar.
20. **Profesor:** No juzgar tanto, en resumen, y hacer (no se entiende) el ser cristiano hoy en día es difícil pero no imposible, con tolerancia, respeto podamos nosotros acceder a este servicio cierto de ayudar al prójimo sin contar con que las personas nos critiquen con tolerancia, señorita Sofía.
21. **Alumno:** Señor, igual ser parte de ser buenos cristianos va en no juzgar a las otras personas, tampoco rechazar a otras personas por no ser cristianos. Si uno quiere que lo respeten, también tiene que respetar, y tiene que respetar la opinión de los demás, no tratar de cambiar a los demás ni nada por el estilo, para que se concentren en seguir a Dios.

Llama la atención en esta última actividad que, a pesar de poner sobre la mesa un tema extremadamente debatible y que ha sido fuente de conflicto en el último tiempo, como es la situación de la Iglesia católica en la actualidad y los cambios producidos en Roma, el docente sólo se interese por recoger de los estudiantes información inconexa y descontextualizada. Del mismo modo, cuando una estudiante intenta elaborar su respuesta con mayor profundidad (turno 21), aportando una perspectiva personal que podría dar origen a un diálogo más profundo entre los participantes, Jorge simplemente la ignora, y da paso a la ATA de **presentación de**

nueva información por **exposición del profesor** que se prolonga por espacio de 22 minutos y 10 segundos.

Posteriormente, el docente propone una actividad de **uso del conocimiento** que implica **aplicación de los contenidos** durante 6 minutos con 22 segundos. Lo curioso de todo esto es que el conocimiento declarativo requerido para llevar a cabo la tarea no es el recién entregado sino que, como se constata en la transcripción VI.1.2/08, corresponde a un tema estudiado en otro momento (turnos 1 y 3), lo que resulta bastante extraño, incluso para los mismos estudiantes (turno 2) pues parece no relacionarse –al menos a primera vista- con la exposición del docente que acaba de finalizar. En este caso vemos nuevamente cómo Jorge supone que la mera exposición al estímulo (*“ustedes ya saben cuáles son, las tienen en el cuaderno”*) provoca aprendizaje en los alumnos.

Transcripción VI.1.2/08 – Sesión 03

1. **Profesor:** Tiempo atrás ustedes tuvieron una actividad cuando tuvimos la cuaresma de los tipos de oración, hoy día lo van a contextualizar, lo van hacer efectivo, van hacer cada una de las cinco oraciones que hay ahí y van a pedir por algo concreto que esta pasando en nuestra realidad mundial o chilena no van hacer oraciones falsas de perdón, te pido perdón porque no le di un dulce a mi mamá, a lo mejor ahora es verdad pero ahora lo van hacer efectivo, van a contextualizar las cinco oraciones las van hacer ahora.
2. **Alumno:** ¿Ahora?
3. **Profesor:** Ustedes saben cuáles son las cinco oraciones, ya las tienen en su cuaderno, alabanza, petición, perdón, intercesión, entonces van hacer cinco oraciones pero distintas a las que hicimos la otra vez, la otra vez eran ejemplos, ahora van a colocar en concreto, realmente van a colocar por qué quieren pedir, hay tiempo para eso, preguntas, tiempo para eso, vamos, las cinco las va escribir ahora, una de cada una, una de cada una, por qué les gustaría pedir, por qué van a dar gracias, por quién van a interceder, por quién van a pedir, por qué le van a dar alabanza al señor.

Finalizado el tiempo de trabajo personal –elaborar diferentes tipos de oraciones- se efectúa la **revisión del trabajo de los alumnos** de acuerdo a lo que hemos definido como **evaluación unidireccional**. De este modo, en 2 minutos con 33 segundos, cuatro estudiantes leen su trabajo, sin que exista mayor análisis al respecto

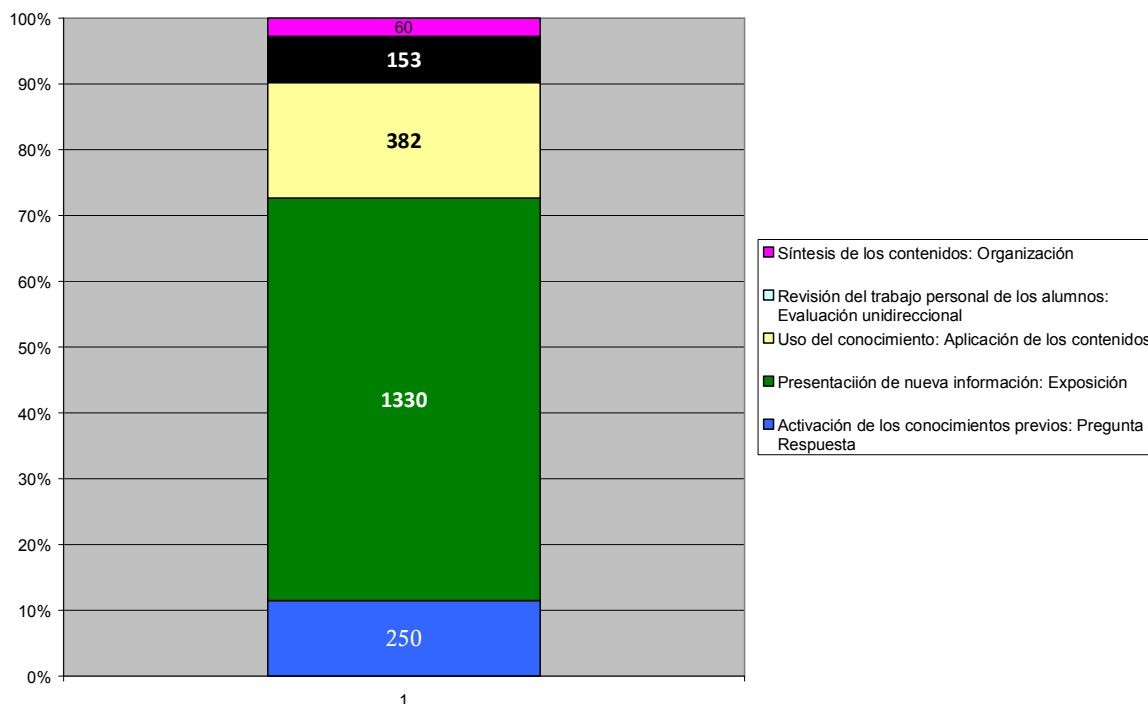
(cada joven expresa muy brevemente lo que hizo, reduciéndose el rol del docente a entregar el turno de habla a los diferentes participantes).

La sesión se cierra con una rápida **síntesis de los contenidos** en la modalidad **organización**: los estudiantes enuncian lo aprendido en términos de datos aislados unos de otros e incluso responden de manera aleatoria (turno 8) cuando el docente les solicita identificar “el primer pilar de la Iglesia” (turno 7), reflejando de alguna forma lo que hemos venido viendo a lo largo de toda la clase: no se favorecen procesos constructivos de aprendizaje que propicien que los estudiantes vayan estableciendo diferentes tipos de relaciones entre lo que saben y la nueva información.

Transcripción VI.1.2/09 – Sesión 03

1. **Profesor:** ¿Qué cosa fue lo que aprendimos hoy día? Los cuatro pilares de la iglesia. ¿Cuál fue el pilar que alcanzamos a tratar?
2. **Alumno:** Oración.
3. **Profesor:** ¿Cuántos tipos de oración?
4. **Alumnos:** Cuatro ... cinco
5. **Profesor:** ¿Cuál es el primer pilar de la iglesia?
6. **Alumno:** Comunión.
7. **Profesor:** Comunión y el primer pilar se llama ... ¿Cuál es el primer pilar?
8. **Alumnos:** (muchas respuestas al azar) las bodas de Caná ... Pedro, la comunión.
9. **Profesor:** La comunión, ¿se entiende lo que es comunión? Muchas gracias guarden el cuaderno que vamos a salir a recreo.

En síntesis, la sesión queda estructurada tal como se ilustra en el gráfico VI.12: 60% destinado a la exposición del profesor, 18% a la aplicación de los contenidos, 12% a la activación de conocimientos previos, 7% a la evaluación unidireccional y 3% a la organización de los contenidos efectuada al término de la clase, lo que desde nuestro marco teórico apuntaría a un 67% de la actividad conjunta organizado desde los supuestos ontológicos de la teoría directa y el 33% restante, desde supuestos más interpretativos.

Gráfico VI.12: Actividades típicas de Aula – Sesión 03 (Jorge, perfil **interdirecto**)

La cuarta sesión de clases comienza con una breve actividad de **activación de los conocimientos previos** mediante una **exposición** del profesor que se extiende apenas 30 segundos. Inmediatamente, se da paso a la **presentación de nueva información** por **interacción** entre el profesor y los estudiantes. ¿Cómo funciona? Los alumnos leen la biografía de algunos papas que han traído de casa – fundamentalmente descargadas de la red- en la que se entregan una serie de datos y hechos respecto a cada personaje en cuestión, y partir de esta lectura el profesor comenta algunos datos curiosos o responde preguntas de los aprendices, también centradas en este tipo de contenido de aprendizaje verbal (turnos 7 y 9, por ejemplo). Da la impresión que no se pretende promover procesos de aprendizaje constructivo pues la tarea demandada no implica ningún tipo de elaboración en profundidad sino simplemente la selección de algún pontífice que les haya llamado la atención; de hecho, en los turnos 3 y 4 observamos cómo la alumna que lee su texto ha escogido a su personaje sólo porque el nombre le ha parecido llamativo, y el profesor no la invita a ir más allá, reelaborando lo que acaba de leer.

Transcripción VI.1.2/09 – Sesión 04

1. **Profesor:** Entonces vamos a escucharnos según el Papa que hemos escogido.
2. **Alumno:** Pío X. Nombre secular Giusepe (...) Nace el dos de febrero de 1885 y muere el 20 de agosto de 1914. Se celebra el 3 de septiembre y es precedido por León XIII.
3. **Profesor:** Lograste encontrar de Pío X alguna característica que te llamo la atención o solo, o solo escogiste el nombre, ¿qué te llamo la atención?
4. **Alumno:** El nombre.
5. **P:** El nombre fíjense, les llama la atención que luego pasa a Pío X, pero cómo se llamaba este señor (indicando una imagen proyectada en la pizarra).
6. **Alumno:** Pedro, no Simón.
7. **Profesor:** Simón, y Cristo le da una nueva identidad, un nuevo destino a su misión, a su persona le coloca el nombre que significa *pedra*, por lo tanto el origen de por qué los Papas se cambian los nombres es por esta nueva misión, qué otro nombre les llamo la atención, Carla.
8. **Alumno:** Juan Pablo II se llamaba Karol Wojtyla, nace el 18 de mayo de 1920 en Polonia y muere el 02 de abril de 2005 en el Vaticano. se celebra el 22 de octubre, su nombre original (no se entiende). Se convierte en el primer papa polaco de la historia y el primero no italiano desde (...) su pontificado fue casi de 27 años (no se entiende) viajo por 129 países (no se entiende)
9. **Profesor:** Este Juan Pablo II es uno de los más contemporáneos, al que más podemos acceder, más conocido, uno de los datos curiosos cierto es que había sido por largo tiempo el santo Padre de nacionalidad italiana, y él viene a romper este esquema y es polaco, es el que más dura 27 años cierto, es él que da la vuelta al mundo en cantidad de viajes que recorre el mundo, y un dato curioso al estudiar la vida de Juan Pablo II que a mí me llamó la atención y que puede a lo mejor ser asertiva para ustedes, él sabía todos los idiomas modernos, él tiene una particularidad es que él estudiaba el idioma moderno, con un sistema que en la noche dejaban escuchando el idioma y en el inconsciente el idioma le quedaba más fácil, después cuando estaba consiente estudiando la asignatura, entonces se le hacia más fácil (...)

Continúa Jorge con 3 minutos y 2 segundos de **presentación de nueva información**, por **exposición** del profesor, actividad que –como ha sido la tónica hasta ahora- se centra en la transmisión de datos y hechos. Posteriormente, procede a organizar una ATA de **revisión del trabajo individual de los alumnos**, una vez más bajo el formato **evaluación unidireccional**. La tarea evaluada ha sido desarrollada por los estudiantes en casa y ha consistido en aplicar los contenidos declarativos identificando cómo Jesucristo está presente en las celebraciones cristianas. La dinámica que se

produce durante la evaluación nos permite pensar que no existe interés del profesor por promover procesos constructivos de aprendizaje pues los alumnos leen su respuesta y el profesor agrega nueva información a lo señalado por el estudiante, sin pronunciarse mayormente respecto a lo dicho por el joven o la joven. De hecho, en la parte final de la actividad (transcripción VI.1.2/10) deja espacio para dudas (turno 1), instancia que se reduce a entregar la información que los alumnos no han podido encontrar en forma autónoma (turnos 2 a 5).

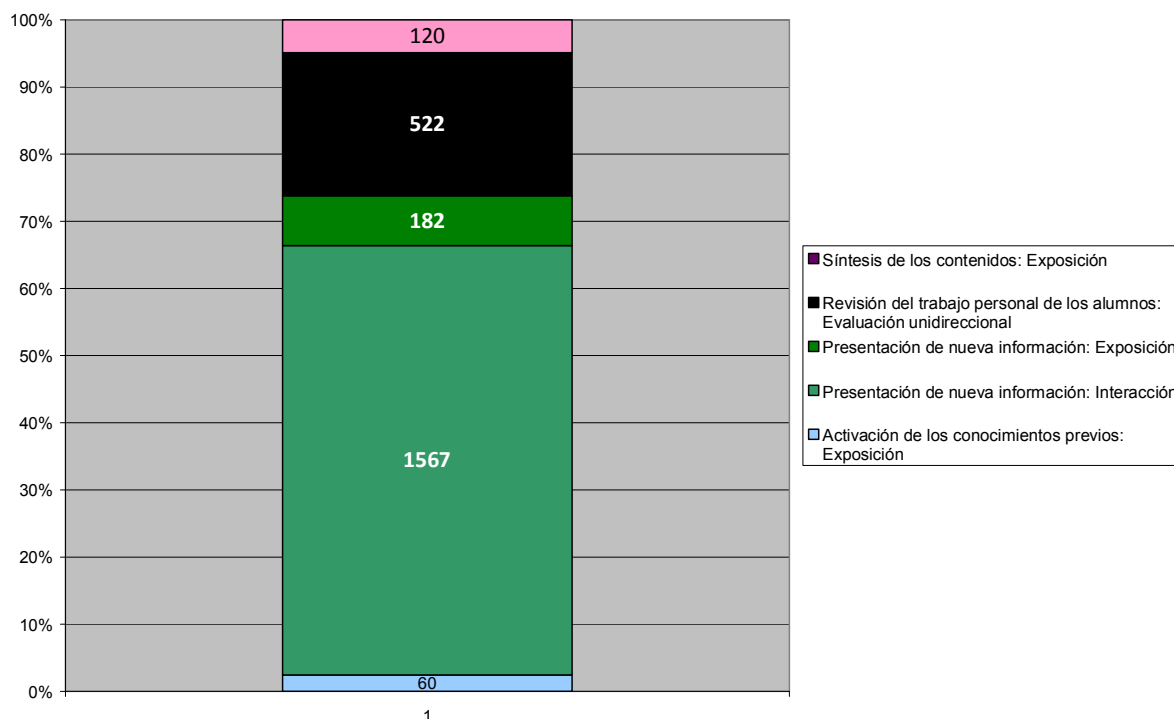
Podríamos pensar, en primera instancia, que las demandas tan específicas de los alumnos llevan al profesor a actuar de esta forma; no obstante, cuando una estudiante plantea un tema controvertido y ampliamente difundido a través de los medios de comunicación, como es la supuesta relación entre Jesucristo y María Magdalena, Jorge tampoco genera las condiciones para construir aprendizajes, pues simplemente responde con nueva información –la que podríamos llamar la “información canónica”– y sigue adelante, sin involucrar al resto del curso en ello (aunque en el turno 7 plantea la pregunta retórica *qué piensan ustedes*). Tampoco creemos que se deba a un temor del docente a entrar en conflicto pues, como se aprecia en el turno 11, es él mismo quien hace comentarios polémicos; desde nuestra perspectiva, esta forma de proceder obedecería a los supuestos ontológicos sobre los que se cimienta su concepción acerca de lo que es la enseñanza y el aprendizaje escolar: adquisición de unidades discretas de información a las que se accede por medio de la exposición constante al estímulo y el consiguiente repaso.

Transcripción VI.1.2/10 – Sesión 04

1. **Profesor:** ¿Alguien tiene alguna duda?, señor, en esta fiesta, en esta celebración no tengo idea donde está Cristo.
2. **Alumno:** Primera comunión.
3. **Profesor:** En la eucaristía, este es mi cuerpo.
4. **Alumno:** Orden sacerdotal.
5. **Profesor:** Elige primero a los doce apóstoles, y luego de estos doce alguno de ellos se consagra por motivo especial, por causa del evangelio, unos casados y otros solteros, ahí viene el orden sacerdotal, yo los ordeno, los involucro, listos, bien la misión acá momento, escuchen.

6. **Alumno:** ¿Qué piensa usted de la película que salió que decía que Jesús al parecer tenía una esposa?
7. **Profesor:** ¿Qué piensan ustedes de? ... es una novela, existe libro del código de Da Vinci, son novelas, es un señor que inventa...
8. **Alumno:** No señor, pero de verdad se encontró...
9. **Profesor:** Desde que yo estoy en la iglesia me han dicho que han encontrado parte de la cruz de Jesús, me han dicho una parte del túnel encontraron madera del arca últimamente y lo que está de moda, que han encontrado la tumba de Jesús que se llama, quién vio esa película el sepulcro, la tumba, Antonio Banderas que esta vestido de un cura, o sea ya no me llama la atención de lo que aparece, pero lo importante es lo que opina la iglesia, ahora Cristo según los relatos que nosotros tenemos Cristo es un hombre serio, es un hombre que se consagro por entero a Dios, si tuvo mujeres que lo seguían María Magdalena, su madre, otras Marías, otras mujeres, personas , pero no significa que se involucre de manera sexual, amorosa con alguna de las mujeres.
10. **Alumno:** Pero no tiene nada de malo tampoco.
11. **Profesor:** Pero, era un hombre 100% Dios, 100% hombre, Jesús iba al baño hacía caca, pero él opto por ser célebre , el hermano lucho optó por ser célebre, el hermano Feliciano optó por ser célebre, muchos sacerdotes optaron por ser célebres, hay muchos sacerdotes que decidieron ser célebres, un hombre decide ser casado, por lo tanto no me escandaliza (no se entiende), hacerle daño ahora a la iglesia esta tan de moda ahora (no se entiende)

La sesión número cuatro se cierra con una **exposición** de dos minutos que sirve como **síntesis de los contenidos** que se han trabajado a lo largo de ella, quedando estructurada tal como se aprecia en el gráfico VI.19. En él percibimos con facilidad el predominio absoluto de la ATA de **presentación de nueva información** por **interacción** con los alumnos (64% del tiempo disponible).

Grafico VI.13: Actividades típicas de Aula – Sesión 04 (Jorge, perfil **interdirecto**)

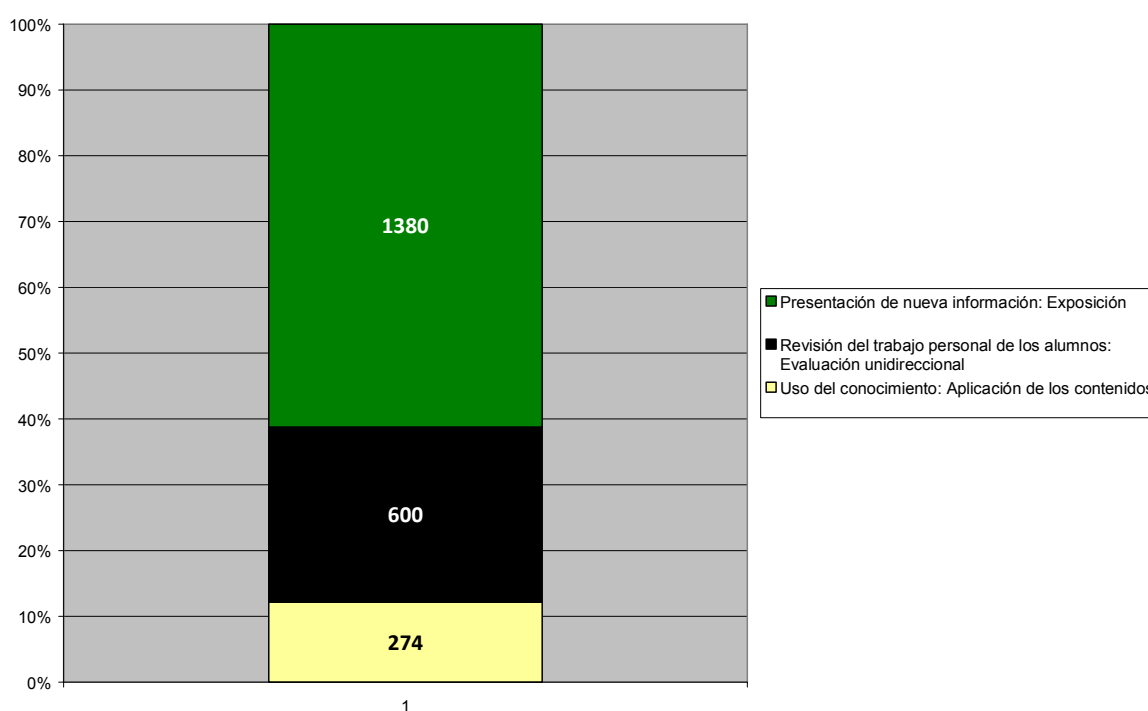
La quinta sesión mantiene la tónica que hemos descrito hasta ahora, aunque resulta un tanto extraña en cuanto a la estructura que sigue pues se inicia con 4 minutos y 34 segundos destinados a una actividad de **uso del conocimiento**, particularmente, de **aplicación de los contenidos** declarativos de la clase anterior, iniciada sin mayor explicaciones previas ya que el docente asume que los alumnos debiese haber trabajado gran parte de la tarea en casa. Sucede a esta ATA la **revisión del trabajo personal de los alumnos** de acuerdo al modelo **evaluación unidireccional**, llevada a cabo durante 10 minutos de manera muy similar a lo que hemos venido describiendo hasta ahora, es decir, centrada en datos y hechos aislados y sin una intención –al menos así parece desprenderse de la actuación de Jorge- por promover una actividad mental constructiva.

Finaliza la clase con 23 minutos de **presentación de nueva información** por **exposición del profesor**, tiempo en el cual continúa desarrollando las ideas centrales de la unidad temática, sin mayor participación de los estudiantes. Durante este

tiempo, los alumnos toman apuntes, escuchan y transcriben algunas diapositivas de Power Point proyectadas en la pizarra.

La sesión quinta, en consecuencia, se organiza tal como lo muestra el gráfico VI.14, es decir, tres ATAs distribuidas de manera desigual: 61% del tiempo efectivo de clases destinado a la **exposición** de nueva información por parte del profesor, 27% a la evaluación unidireccional y 12% al uso del conocimiento a través de la aplicación de los contenidos. En total, el 88% del tiempo se estructura de acuerdo a los supuestos ontológicos de la teoría directa.

Gráfico VI.14: Actividades típicas de Aula – Sesión 05 (Jorge, perfil **interdirecto**)



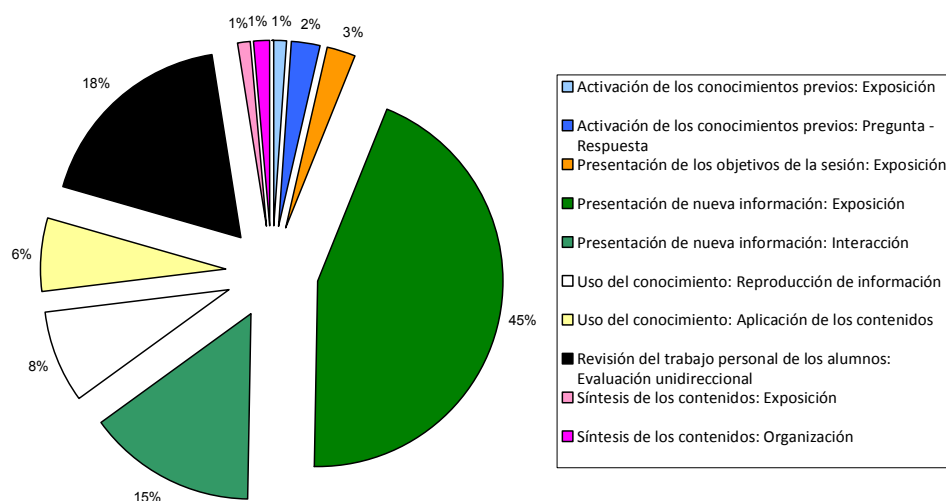
C. Estructura de actividad de la unidad temática

Una mirada panorámica al desarrollo de la unidad temática nos permite tomar conciencia que la **presentación de información** ocupa la mayor parte del tiempo disponible (60%), siendo la modalidad más cercana a los supuestos ontológicos de la teoría directa –**exposición** del profesor- la que predomina (45%) a lo largo del período observado. Como hemos descrito con detalle, esta forma de organizar la actividad conjunta supone un profesor que se transforma en la principal fuente de entrega de

conocimientos (en el caso de Jorge, datos y hechos primordialmente), información que los estudiantes deben registrar de algún modo (copiando lo que está escrito en la pizarra o tomando apuntes lo más fielmente posible); este patrón de actuación nos conectaría la idea implícita de que los resultados o contenidos de aprendizaje son productos claramente identificable (en el caso de Jorge, datos curiosos, hechos anecdóticos, información verbal específica como el color de los calcetines de los cardenales) que el docente puede ir rescatando fácilmente y en cualquier momento a través de preguntas breves que requieren de respuestas sencillas por parte de los estudiantes. Aprender, en consecuencia, es “saber más”, tener más información acerca de un mayor número de cuestiones, información que procede del propio docente.

No obstante, existe una actividad de entrega de información más cercana a una visión interpretativa de la enseñanza y el aprendizaje, que ocupa el 15% del tiempo y consiste en la **interacción** entre profesor – alumno que permite favorecer el procesamiento de la información gestionando algunos procesos como atención, motivación y memoria por medio de la actividad del estudiante. Nótese, sin embargo, que se habla de una interacción maestro – aprendiz por cuanto no se considera –al menos en el caso de Jorge- la colaboración entre pares como una forma de acceder al conocimiento.

Gráfico VI.15: Distribución ATAs de la Unidad Temática – Jorge (**perfil interdirecto**)



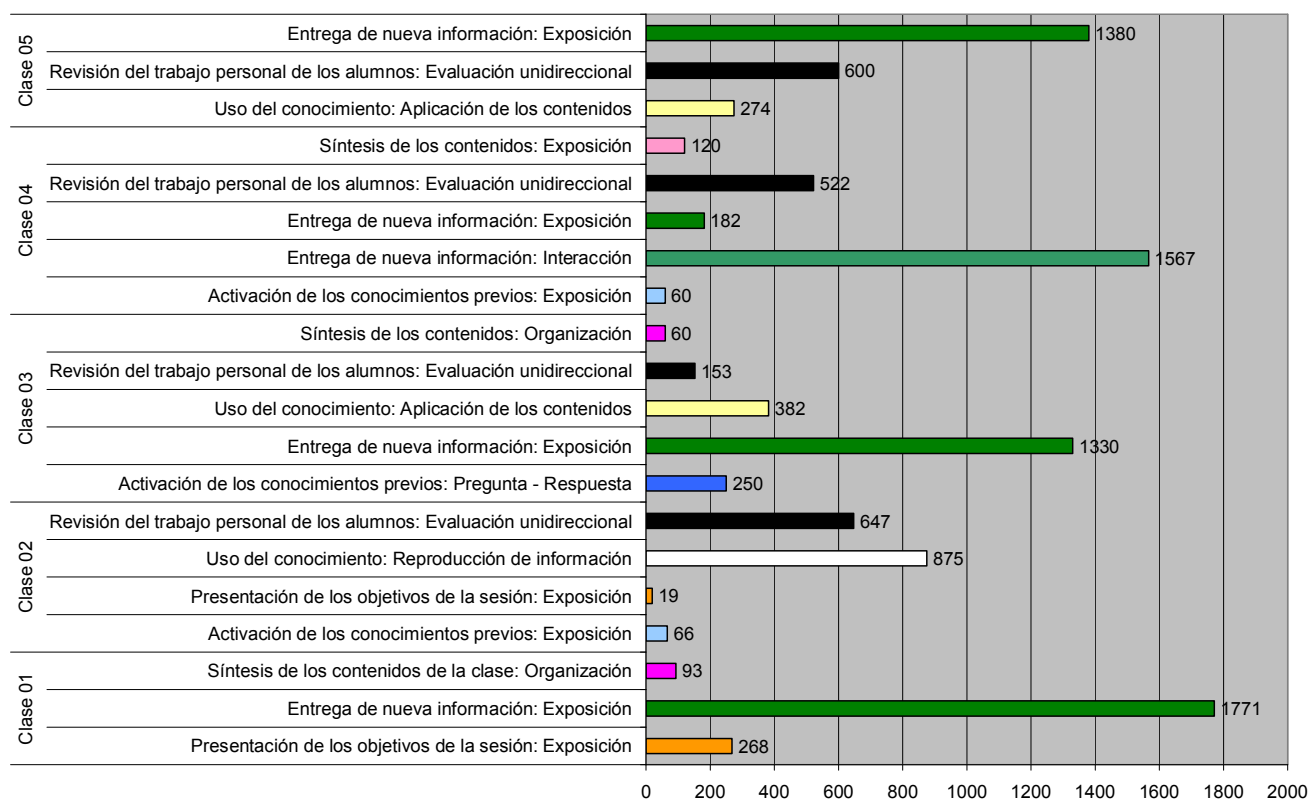
Otras actividades cercanas a la teoría directa que también tienen mucha presencia en la unidad conducida por Jorge son la **evaluación unidireccional** (18%) y el **uso del conocimiento** que implica **reproducción de información** (8%), totalizando junto a otras ATA con menor presencia, un 77% del tiempo de clases. Esto reflejaría –a nuestro juicio- una forma de concebir el aprendizaje escolar (supuestos ontológicos) coherente con lo que hemos descrito en el capítulo I al hablar de la **teoría directa**.

El restante 23% reflejaría cierta presencia de supuestos de la **teoría interpretativa** (lo cual resulta muy coherente con el perfil teórico en el que lo hemos clasificado), mientras que no sería posible hallar **ninguna actividad típica** propia de una visión más constructiva.

En esta línea, se privilegia a lo largo de la unidad, la adquisición de datos y hechos (conocimiento declarativo), existiendo pequeños intentos por promover procesos de crecimiento de la estructura cognitiva de los alumnos (los más básicos dentro del aprendizaje constructivo), que no llegan a representar el 1% del tiempo total que se destina a la intervención.

Por otro lado, creemos que en el caso de Jorge se percibe con muchísima claridad esta idea de aprendizaje como **sucesión de eventos aislados** que hemos propuesto en el capítulo IV. Más allá de la coherencia temática que existe en toda unidad didáctica, notamos que cada actividad puede ser comprendida sin conexión con las restantes, es decir, no suponen un proceso de reconstrucción o reelaboración de lo aprendido, sino que constituyen tareas discretas, aisladas, que tienen sentido en sí mismas y que revelarían este carácter acumulativo del que hablábamos antes.

Así, cada clase se inicia como si no hubiera transcurrido el tiempo (lo que será una constante en los profesores de este perfil); hay exposiciones y tareas que incluso no se relacionan directamente con lo expuesto sino que suponen un “añadir” información que no ha podido ser proporcionada por el docente.

Gráfico VI.16: Secuencia Actividades Típicas de Aula de la Unidad Temática – Jorge (**perfil interdirecto**)

C. Estructuras de Construcción de Significado.

A lo largo de las cinco sesiones que abarca la unidad temática, Jorge aborda los contenidos empleando en proporciones casi iguales dos estructuras de construcción de significado cercanas a los supuestos epistemológicos de la teoría directa: estructura directa (51%) e interdirecta (49%). En ambos casos, subyace una gran dosis de realismo, que considera que el conocimiento es uno y cierto, y que se encuentra en poder del profesor.

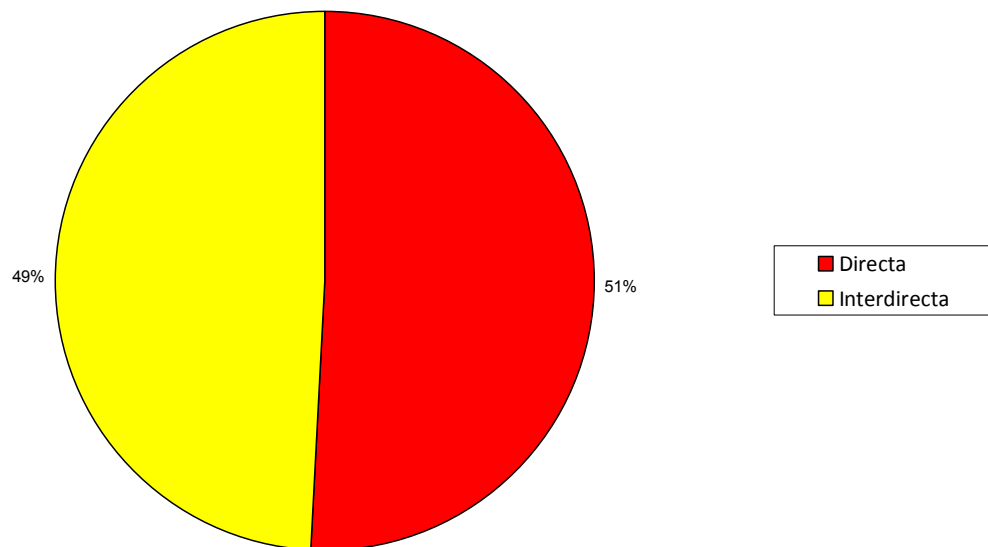
En este sentido, la transcripción VI.1.2/11 ilustra cómo el profesor señala explícitamente que lo que un alumno ha dicho –como expresión de su conocimiento intuitivo- no es exacto (los apóstoles eran 12 para que cada uno cumpliera una función específica), y entrega el dato supuestamente correcto, aun cuando reconozca

inmediatamente, y sin darse cuenta, que en realidad no es posible afirmar con tanta certeza lo que acaba de decir.

Transcripción VI.1.2/11 – Sesión 01

1. **Profesor:** No es como decía su compañero que tenía cada uno una responsabilidad, porque se sabe que solamente uno tenía una responsabilidad que se llama el ecónomo y esa persona era Judas Iscariote el tesorero. De los demás no teníamos idea si tenían alguna responsabilidad mayor dentro de los doce, luego tiene una responsabilidad Pedro pero Jesús le da esa responsabilidad de ser el primer Papa que gobierna la Iglesia (...)

Gráfico VI.17: Estructuras de construcción de significado (Jorge, perfil interdirecto)



Del mismo modo, Jorge presenta un único referente para juzgar la validez del conocimiento: la Iglesia Católica, única opinión que se debe tener en cuenta, según se observa en la expresión destacada de este fragmento de la transcripción VI.1.2/10.

Transcripción VI.1.2/10 – Sesión 04 (fragmento).

9. **Profesor:** Desde que yo estoy en la iglesia me han dicho que han encontrado parte de la cruz de Jesús, me han dicho una parte del túnel encontraron madera del arca últimamente y lo que está de moda, que han encontrado la tumba de Jesús que se llama, quién vio esa película el

sepulcro, la tumba, Antonio Banderas que esta vestido de un cura, o sea ya no me llama la atención de lo que aparece, pero lo importante es lo que opina la iglesia, ahora Cristo según los relatos que nosotros tenemos Cristo es un hombre serio, es un hombre que se consagro por entero a Dios, si tuvo mujeres que lo seguían María Magdalena, su madre, otras Marías, otras mujeres, personas , pero no significa que se involucre de manera sexual, amorosa con alguna de las mujeres.

Asimismo, hemos observado cómo evita confrontar perspectivas con los estudiantes (como se aprecia en la transcripción VI.1.2/07) y la forma en que enfrenta las preguntas de los estudiantes, como en la transcripción VI.1.2/12; en este caso, un estudiante plantea una pregunta bastante compleja respecto al relato de “Las bodas de Caná”, creación literaria que pretende mostrar la importancia de la madre de Jesús en la primitiva comunidad cristiana. La interrogante del joven deja en evidencia el carácter literario del texto, sin embargo Jorge no recoge tal complejidad y responde con un largo discurso en el que –salvo un par de comentarios que refuerzo lo interesante de la pregunta- no aborda el problema y mucho menos, entra en diálogo con el aprendiz para comprender el sentido de la problemática puesta sobre la mesa.

Transcripción VI.1.2/12 – Sesión 03

1. **Alumno:** ¿Cómo María sabía, y cómo sabían los señores del agua que Jesús podía hacer un milagro?
2. **Profesor:** A ver, no sabía que tenían que, buena pregunta, no sabían que tenían o que podía hacer milagro, a ver nos puedes ayudar, porque le dice a María cuando le preguntan a María le dicen las tinajas las convierta en vino no, por eso se les acabo el vino y qué podemos hacer, o sea tu hijo podrá hacer algo, sin saber que, María tampoco sabía lo que iba hacer su hijo, cuando Jesús le dijo sigo el texto: Por qué María si no ha llegado mi hora, a si tiene poder hagan lo que el les diga, Jesús lo pensó y ahora recién ahí se supo traigan y llenen esas doce tinajas de agua y ahí convirtió y no estaban pidiendo el milagro, estaban pidiéndole que ayudara porque a lo mejor era un personaje importante dentro la celebración del matrimonio hablaron con María, qué va decir tu hijo vamos a quedar mal con tu hijo, por favor discúlpanos se nos acabo el vino, ah no se preocupen yo voy hablar con él, a lo mejor María estaba justificando a los novios pucha señor se nos acabo el vino qué hacemos nos vamos a la casa o nos quedamos otro ratito hagan algo entonces Jesús ahí entendió a ver, voy a tener que ayudar, algo hay que hacer, listo interesante pregunta. Comenzamos a analizar, bien avancemos miren lo que voy a

decir acá esta imagen yo intente agrandarla pero se pierde la forma y se ve poco clara, María nuevamente esta en los pies de la cruz otra vez esperando la única junto a María Magdalena y Juan el apóstol cuando Jesús esta pronto a morir está ahí como comunidad unida, acogiendo y recibiendo el don que es la vida de Jesús con la sangre, Jesús al principio y Jesús al final cuando Jesús muere, y cuando dijo al principio estoy hablando de las Bodas de Caná y si yo sigo contando la historia se cuando Jesús nació de esta mujer que acepto recorrer varios kilómetros montada en un burrito para allegar a Belén, y llego de noche donde no había alojamiento ella acepto porque era obediente a su esposo José o sea en plan de comunidad, en el plan de salvación María, como permaneció la comunidad bajo el arresto de Jesús, algunos datos; Pedro, sabemos que Pedro era un hombre de carácter fuerte que a lo mejor se piensa que él era administrador, porque el tenía una familia, tenía una esposa con miedo de dejar a su esposa desamparada, tenía unos botes que el arrendaba y administraba un empresario naviero se pensaba (no se entiende) tenía una familia, tenía un carácter fuerte, sabia trabajar con pescadores y este fue quien negó a Jesús, tú vas hacer quien me va a negar no no como se te ocurre que te voy a negar, imposible yo arriesgue mi vida por ti, pero Pedro señor te lo prometo, pero Pedro te estoy diciendo que no te voy a negar antes que cante el gallo, como tú tres veces me has asegurado que no me vas a negar, yo te digo que tres veces me vas a negar, y así fue antes de que amaneciera Pedro lo negó y eso fue un dolor profundo para toda su vida, tanto así que cuando lo iban a matar él no quiso morir como Jesús, se acuerdan que murió al revés, no quería morir porque se sentía indigno de haberlo traicionado, bueno llego a ser el primer Papa, Jesús se lo pidió, pero esto lo marco el haber negado a Jesús, cómo fue la comunidad a la muerte de Jesús, seguimos con el (no se entiende) Judas el ecónomo, el administrador financiero de la comunidad cierto, cuando se sintió que el defraudo a su maestro, a lo mejor en el fondo Judas lo hizo sin mala intención, a lo mejor el (no se entiende) lo engaño, tú maestro que es el profeta, el nombre yo que soy el líder religioso quiero conocerlo, yo no encuentro que no tiene nada de malo yo que soy Judas, ya el sumo sacerdote el Caifás quiera conocer a mi maestro yo no encuentro nada de malo, y aparte yo nunca me he robado una monedita, ni una chaucha, ni un peso, yo soy el ecónomo de la comunidad, yo les compro el pan las cositas que necesitan y durante tres años nunca me ha dado un peso, y ahora me voy a ganar 30 monedas por decir donde está yo lo encuentro fantástico, me puedo comprar otra carnecita mejor, cierto entonces el no estaba haciendo algo malo, no estaba diciendo voy a entregar a Jesús para que lo maten, ahí fue cuando se sintió engañado, y ahí fue cuando le dijo vamos porque nosotros no sabemos donde esta, entonces después de la oración en el huerto Los Olivos Judas se retiro y fue hablar con el (no se entiende) yo se donde esta yo los llevo vamos con antorchas y por qué van con guardias no porque va el sumo sacerdote y necesita seguridad, ah ya vamos, acaba la noche entonces los apóstoles no hay luz y no vamos a saber quien es Jesús, anda saludalo y dinos quien es Jesús y a historia dice que llegó y Jesús

estaba ahí, perdón Judas llegó y saludo a Jesús con un hola y un beso en la cara, con un beso traicionas a tu maestro y Judas a ver que me esta diciendo este hombre y cuando (no se entiende) se da cuenta lo arresta y Judas dice pero como lo tratan mal, porque lo encadenan, porque lo golpean si ustedes querían conversar con el nada más, qué es lo que están haciendo, liberen a mi maestro y empieza lo que grafica excelente Mel Gibson, esto cuando Judas empieza a ver los demonios, empieza a ver su pecado, su miseria porque hizo algo malo, pero en la Génesis él no estaba haciendo algo malo, encontraba razón que (no se entiende) conversara con su maestro, tanto fue así que cuando están arrestando a Jesús y lo están entrevistando en (no se entiende) cierto en el templo él va y pide explicaciones y va al (no se entiende) liberen a mi maestro ustedes me engañaron, me sentí engañado por este dinero, ahí tienen su dinero se los devolvió, o sea en un estado de (no se entiende) y de auto perdonarse de decir yo traicione al Señor por esta plata, la plata no me importa y se la devolví, o sea no quiero esta plata, en el fondo Judas se arrepintió po, y nosotros que maten a Judas, la muerte para Judas, y Judas se arrepintió po, él pudo decir que bueno tenga estas 30 monedas nadie va salir y listo, pero él se arrepintió y esta tirando el dinero al (no se entiende) como les comentaba tiempo atrás ustedes ya saben lo que hizo con ese dinero, qué se compro.

Las estructuras **interdirectas** utilizadas por Jorge parecen confirmar los supuestos epistemológicos que subyacen a su práctica docente en aula: intercambio de datos y hechos que no admiten perspectivas sino que son cuestión de todo o nada, correcto e incorrecto, de saber o no saber (turno 2). Desde esta óptica, el conocimiento cierto se encuentra en poder del profesor, quien procura transmitirlo a los estudiantes, asegurar su recuerdo a través de la repetición constante y velar por su “adecuación” (turnos 5, 15 y 19, por ejemplo). En esta dinámica los alumnos parecen acostumbrarse –al menos en el caso de Jorge- a encontrar en el maestro la respuesta a sus interrogantes que, en coherencia con la estructura de actividad generada en la sala de clase, se circunscriben al dominio de información verbal.

Transcripción VI.1.2/13 – Sesión 02

1. **Profesor:** Partamos por acá uno cada uno, voy a pedir y usted anote si el personaje lo tenemos o no lo tenemos en nuestro cuaderno, vamos nómbreme uno.
2. **Alumno:** Juan.
3. **Profesor:** Hay una diferenciación Juan, quién sabe la diferencia entre los dos Juan, Carla.

4. **Alumno:** Juan Bautista siempre aparece como Juan Bautista y Juan es el chico (Juan Junior).
5. **Profesor:** Bien, entonces cuál de los dos vas a definir tú, otro que te hayas dado cuenta, sigamos acá cuál más échale una manito a tu compañera cuál más, qué personaje.
6. **Alumno:** Pablo
7. **Profesor:** Pablo, Hechos 2, anoten en su cuaderno si no lo tenían, Pablo Hechos 2, Saulo sí, pero vamos en orden, te parece, vamos necesito una secretaria quién se ofrece a la pizarra, tenemos el primero Juan Bautista teníamos el texto de Juan Bautista o Juan el discípulo amado quién la ayuda con Juan.
8. **Alumno:** El discípulo.
9. **Profesor:** El discípulo, ya.
10. **Alumno:** ¿Quién le puso el discípulo amado?
11. **Profesor:** En la Biblia aparece, el texto me interesa el texto lo encontraste, alguien tiene el texto donde aparece Juan el discípulo.
12. **Alumno:** Juan 20-23
13. **Profesor:** La segunda mesa me dijo.
14. **Alumno:** Mateo 9-9
15. **Profesor:** Bien, el llamado de Mateo vaya anotando el resto, tercera mesa qué otro personaje
16. **A:** Lucas, Susana.
17. **Profesor:** Háblame de lo que encontraste de Susana.
18. **Alumno:** Dice que Susana fue una de las mujeres que conoció a Jesús.
19. **Profesor:** Y esto está en... yo creo que del texto de Susana lo único que se sabe es eso bien, cuarta persona.
20. **Alumno:** María Magdalena, Lucas 8 versículo 12.
21. **Profesor:** Estamos copiando eso bien, vamos en orden acá .
22. **Alumno:** Lázaro.
23. **Profesor:** Lázaro, siguiente personaje Lázaro y dónde esta.
24. **Alumno:** Juan 1.

E. Relación entre ATAs y Estructuras de Construcción de Significado.

Si miramos la forma en que se vinculan las **actividades típicas de aula** con las **estructuras de construcción de significado** que promueve Jorge en cada caso (gráficos VI.18, VI.19 y VI.20) podremos darnos cuenta que en el 76,5% de ellos, hay mucha consistencia entre ambas. En otras palabras, el docente organiza las tareas de

aprendizaje desde los supuestos ontológicos de la teoría directa y gestiona el conocimiento desde los supuestos epistemológicos de la misma teoría.

En el 23,5% restante observamos la presencia de actividades representativas de la concepción de aprendizaje de una visión interpretativa con una forma de abordar el conocimiento propia de la epistemología más directa, lo que nos conecta con alumnos “activos pero reproductivos”.

Creemos, en consecuencia, que Jorge es un exponente bastante típico del perfil que hemos denominado interdirecto, aunque todas la evidencias parecen apuntar a que sería posible situarlo en el polo más directo de la categoría, al igual que Fernando.

Gráfico VI.18: Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesiones 01 y 02 (Jorge, perfil interdirecto)

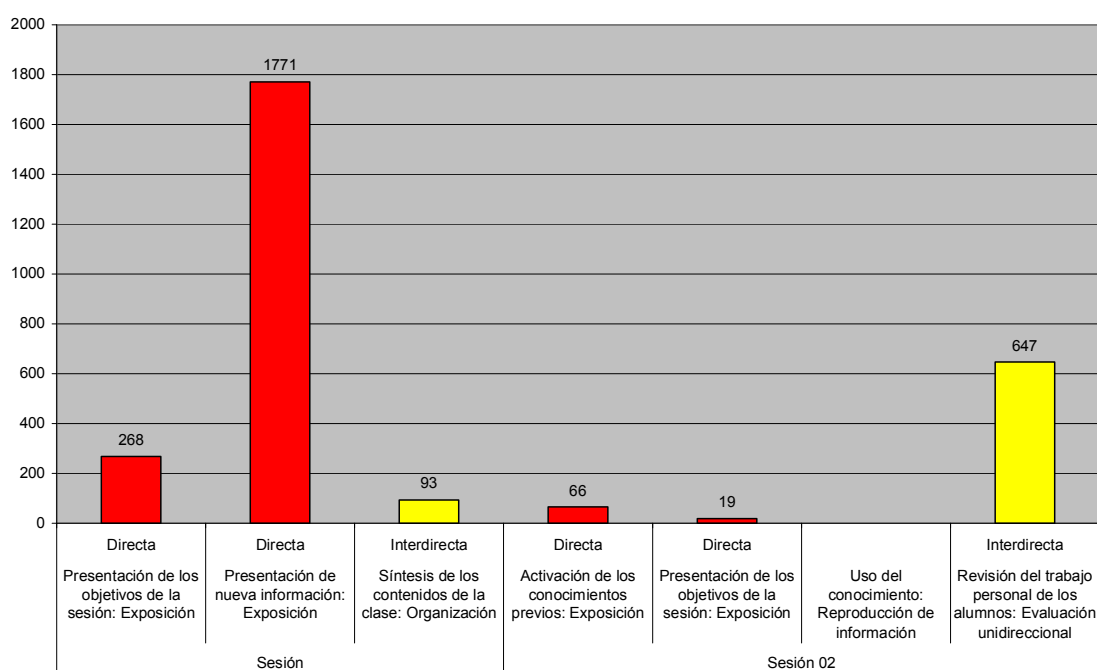


Gráfico VI.19: Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesión 03 (Jorge, perfil indirecto)

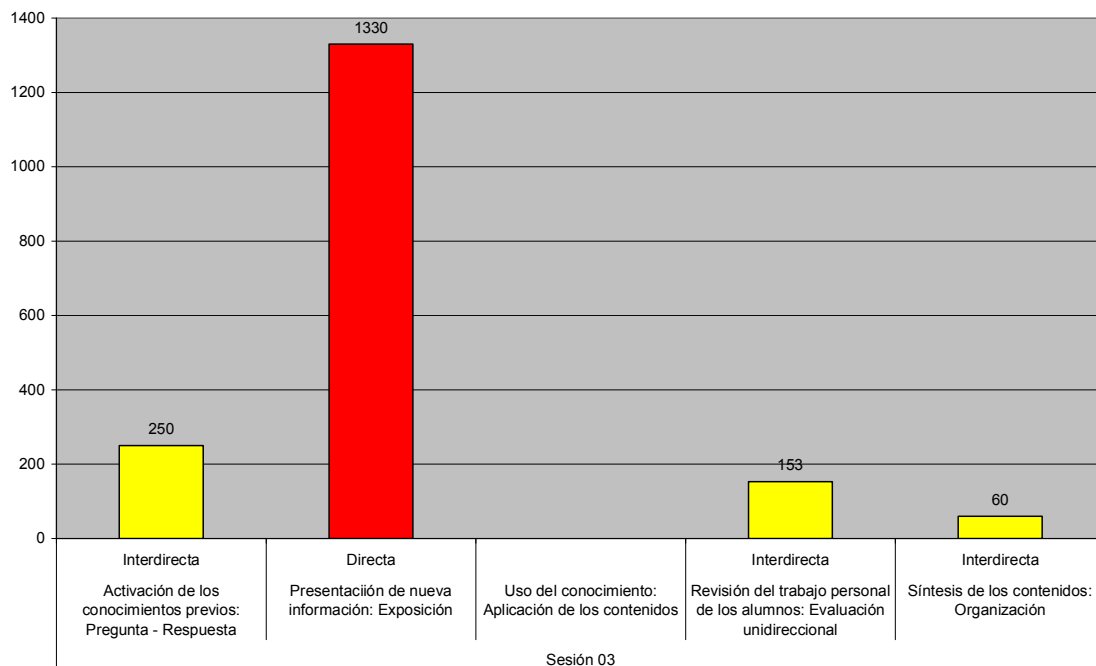
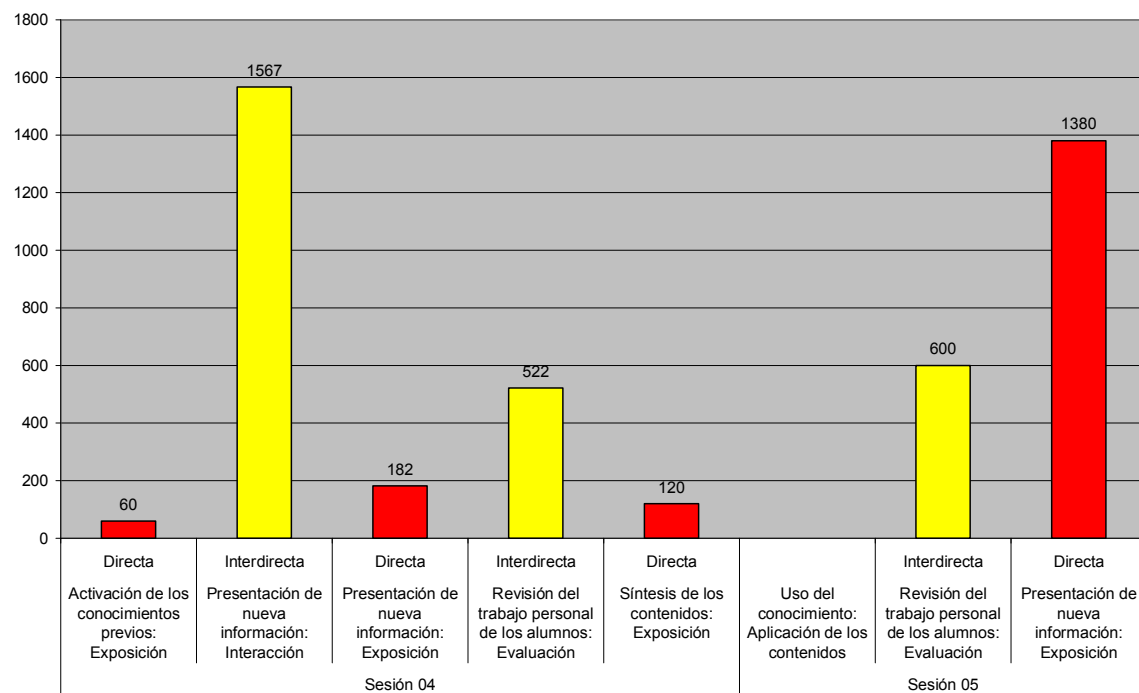


Gráfico VI.20: Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesiones 04 y 05 (Jorge, perfil indirecto)



VI.1.3. Profesor 3: Sergio (Lengua Castellana y Comunicación).

A. Descripción general

Sergio es profesor de Lenguaje en el centro marista desde hace menos de una década, desempeñándose fundamentalmente en los niveles de Enseñanza Media Superior (Bachillerato). La unidad observada fue desarrollada en un Tercer Año Medio (1º de Bachillerato) y se extendió por cuatro sesiones, tres de las cuales tuvieron una duración de 45 minutos y otra de 90 minutos, lo que totalizaría 5 horas pedagógicas, de acuerdo a la nomenclatura usada en Chile (2 horas 58' 38'' efectivos de clases).

B. Actividades típicas de aula

La primera sesión de clases, tal como apreciamos en el gráfico VI.21, estuvo estructurada en torno a tres actividades típicas de aula realizadas en períodos breves, pero de manera más o menos similar: **presentación de nueva información** por **exposición** del profesor (15,8%), **uso del conocimiento** (aplicación de contenidos) (34,7%) y **revisión del trabajo personal de los alumnos** (evaluación unidireccional) (49,5%). Analicemos brevemente cómo se llevo a cabo cada una.

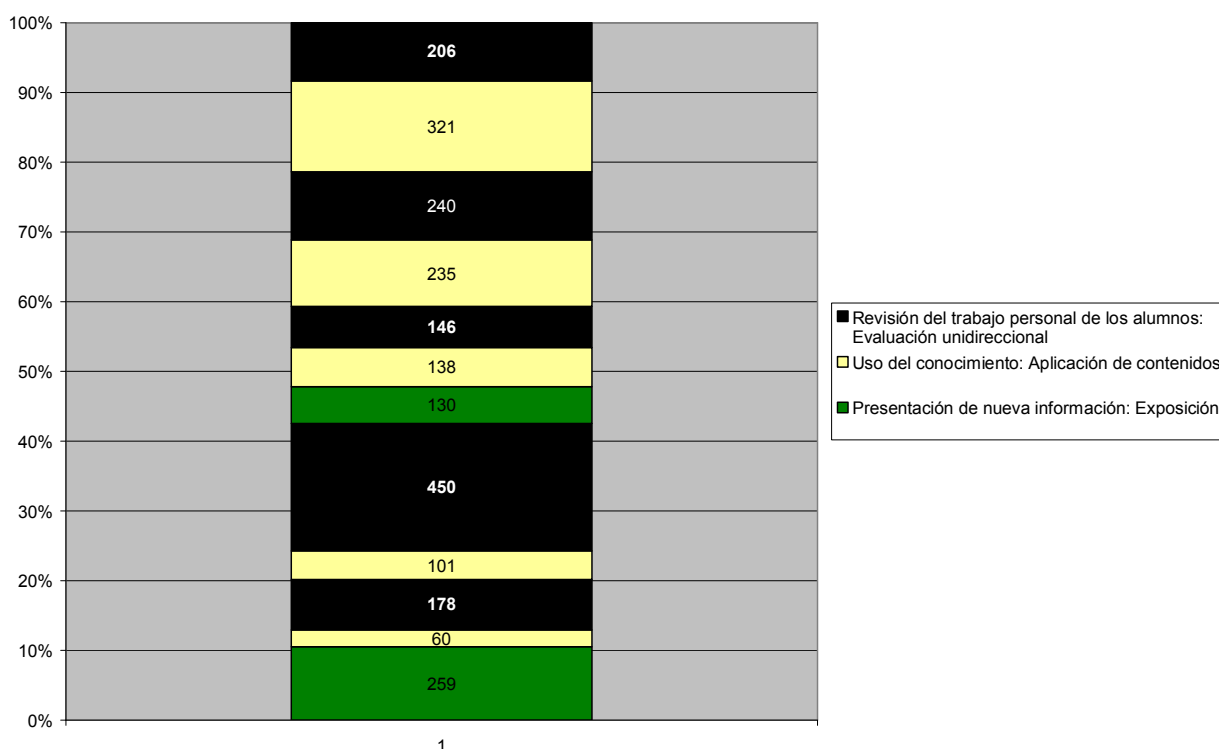
La **presentación de nueva información** por medio de la **exposición** del profesor es la actividad con la que se inicia la clase. De este modo, Sergio explica durante 4 minutos y 19 segundos cuál es el procedimiento que se aplicará durante la sesión, y que consiste en determinar el significado de una palabra desconocida a partir del contexto en que se encuentra. En la transcripción, define lo que es el contexto a partir de la lectura de un fragmento del texto del alumno y pide a los estudiantes destacar algunas palabras y fijarse en las expresiones que están “en negrita” como una forma de favorecer el recuerdo de la información, estimulando un aprendizaje asociativo.

Transcripción VI.1.3/01 – Sesión 01

1. **Profesor:** Hay hartos significados por contexto, ojo ustedes han tenido la experiencia de tener dos PSU se encuentran con palabras de la cual no saben su significado, entonces cómo lo

pueden hacer, lean conmigo que luego lo vamos a comentar: el contexto es el conjunto de elementos que preceden o siguen a una unidad lingüística dentro de un enunciado. Cuando se trata del significado de una palabra en contexto lo constituye el enunciado que se encuentra antes y después de la palabra desconocida. yo les pediría a ustedes que subrayaran la palabra antes y después de la palabra desconocida, porque he conocido innumerables alumnos de cuarto medio por ejemplo que se apresuran en subrayar el significado de la palabra que no conocen y solamente toman el significado de la palabra por lo que viene antes, a veces puede suceder, a veces puede, pero lo que viene después es parte de la competencia del sentido de esa palabra, por lo tanto es importante que lo tomen en cuenta, ya que otra cosa, dice y esta en **negrita** y dice como para recordar. En la síntesis, hallar el significado de la palabra del contexto, y descubrir una palabra quiere decir a partir del significado de (no se entiende)

Gráfico VI.21: Actividades típicas de Aula – Sesión 01 (Sergio, perfil **interdirecto**)



El segundo momento de **exposición** de información se produce de manera espontánea ante la pregunta planteada por un estudiante y se centra en la explicación del sentido de la palabra “profano” a partir de las lenguas derivadas del latín. Si bien

intenta explicar un concepto, finalmente lo hace como si se tratara de una acumulación de datos, sin promover aprendizajes constructivos.

Transcripción VI.1.3/02 – Sesión 01

1. **Profesor:** Ahora también el español, nuestra lengua o el castellano, como el francés, el portugués como el italiano, el rumano son lenguas profanas, pero no porque vayan contra Dios sino porque reemplazaron el latín, el latín era la lengua sagrada, el latín que representaba la voz de Dios, entonces cuando el latín se fue perdiendo, mezclando con las lenguas propias de cada lugar a la que llamamos lengua vernácula comenzó a surgir por aquí por acá está mezcla que llamamos castellano, mezcla galaico, con el idioma que se hablaba en la Gallaecia nació el francés, entonces es una lengua profano, no van en contra sino porque es una lengua distinta a la ley que imponía Roma, que la lengua roma era la lengua (no se entiende) piensa tu en el Vaticano en el Concilio II 1968 la misa era en latín, estaba prohibido hacerlo en la lengua (no se entiende) el inglés, el francés era una ofensa a Dios era el idioma (no se entiende) por el cual nos comunicamos luego del Concilio II se desechó esa teoría, pero hay personas que lo mantuvieron firme, porque consideraban que hacer la misa en español era profano.

En la sesión, por otro lado, se desarrollan cinco actividades de **uso del conocimiento** que consisten esencialmente en la **aplicación de los contenidos**, específicamente, un procedimiento que es utilizado **sin ayuda del profesor**. En este sentido, resulta interesante notar que Sergio designa a esta tarea en varias ocasiones como aplicación de una estrategia, siendo que en ningún momento se verbalizan los pasos llevados a cabo, se analizan los errores o se programan futuros desempeños. En total, se destinan 14 minutos y 15 segundos a esta ATA.

Tras cada actividad como la que hemos descrito se efectúa una de **revisión del trabajo individual de los alumnos**, de acuerdo a la categoría que definida como **evaluación unidireccional**. En alguna de ellas se pide la participación de los estudiantes (transcripción VI.1.3/03) mientras que en otras es el propio docente el que entrega la respuesta correcta (transcripción VI.1.3/04). En todos los casos, sin embargo, no se promueve la actividad constructiva de los alumnos aunque se detalle explícitamente que lo que se pretende con la actividad es adquirir una *estrategia* (destacado en transcripción VI.1.3/04); del mismo modo, es el profesor quien determina si una respuesta es correcta o no, aun cuando los estudiantes puedan

manifestar sus dudas o desacuerdo con lo expresado por alguno de sus compañeros (transcripción VI.1.3/03, turnos 2 a 9); en ausencia del profesor, es el mismo texto el que entrega las claves de respuesta correctas (transcripción VI.1.3/04)

Transcripción VI.1.3/03 – Sesión 01

24. **Profesor:** Bien nos encontramos frente a un texto que habla de un grupo de científicos que descubre cuando nosotros cambiamos de mano a nuestra mano útil, la mayoría de la gente tiene como mano útil la mano derecha, pero qué pasa si comenzamos a usar la mano izquierda, por ejemplo para tocar cosas, dice que puede cambiar la percepción de las cualidades de los objetos, descripciones y hasta la de su noción espacial, qué es espacial, a qué se refiere cuando decimos espacial a...
25. **Alumno:** Espacio.
26. **Profesor:** Del espacio.
27. **Alumno:** Pero no podemos definir una palabra con la misma palabra.
28. **Profesor:** Entonces dímelas tú.
29. **Alumno:** Al entorno, como al contexto.
30. **Profesor:** Más específico.
31. **Alumno:** No sé como decirlo.
32. **Profesor:** Espacial, tiene que ver con lugar, muy bien lugar, cuando no sepa que decir le pregunta al Pancho, y el Pancho va saber que decir.
33. **Alumno:** Lugar.
34. **Profesor:** Pancho lugar bien, entonces cuando decimos hasta su noción de lugar, ¿qué significará noción?
35. **Alumno:** Apreciación.
36. **Profesor:** ¿Apreciación del lugar?
37. **Alumno:** Percepción.
38. **Profesor:** ¿Percepción de lugar?
39. **Alumno:** Uno percibe su entorno.
40. **P:** Pero ya dijo percepción de las cualidades, ya dijo percepción antes, entonces tiene que ser una palabra más específica que percepción.
41. **Alumno:** Orientación.
42. **Profesor:** Orientación, perfecto esa es una palabra, posición esa es otra palabra, su posición espacial, su orientación espacial, perfecto tiene que ver con los lugares, muy bien y la segunda posición de la palabra noción, bajo la noción de lo que es bueno.
43. **Alumno:** Idea
44. **Profesor:** Idea, perfecto que otra palabra dijo usted, un parámetro una idea.

45. **Alumno:** Norma.

46. **Profesor:** Una norma podría ser, se dan cuenta que una palabra podría significar posición en un lado y parámetro, norma, idea, es decir una misma palabra pueden significar cosas distintas, eso es un error no, es una capacidad de las palabras, la gran mayoría de las palabras tienen esa capacidad, así como ustedes significan cosas distintas también, tú para mi eres un alumno, pero para ella eres su compañero tal vez algo más, pero no lo sabremos, pero para tu papá y mamá eres su hijo, no cambias sigues siendo la misma persona, dices me voy a vestir de hijo, no tú eres el mismo, para mi eres un alumno, por supuesto un alumno querido, para ella un compañero por su puesto un compañero querido y para tus papás eres un hijo, tres cosas distintas en una sola persona eso es la capacidad semántica que tienen las palabras valer más de una cosa.

Transcripción VI.1.3/04 – Sesión 01

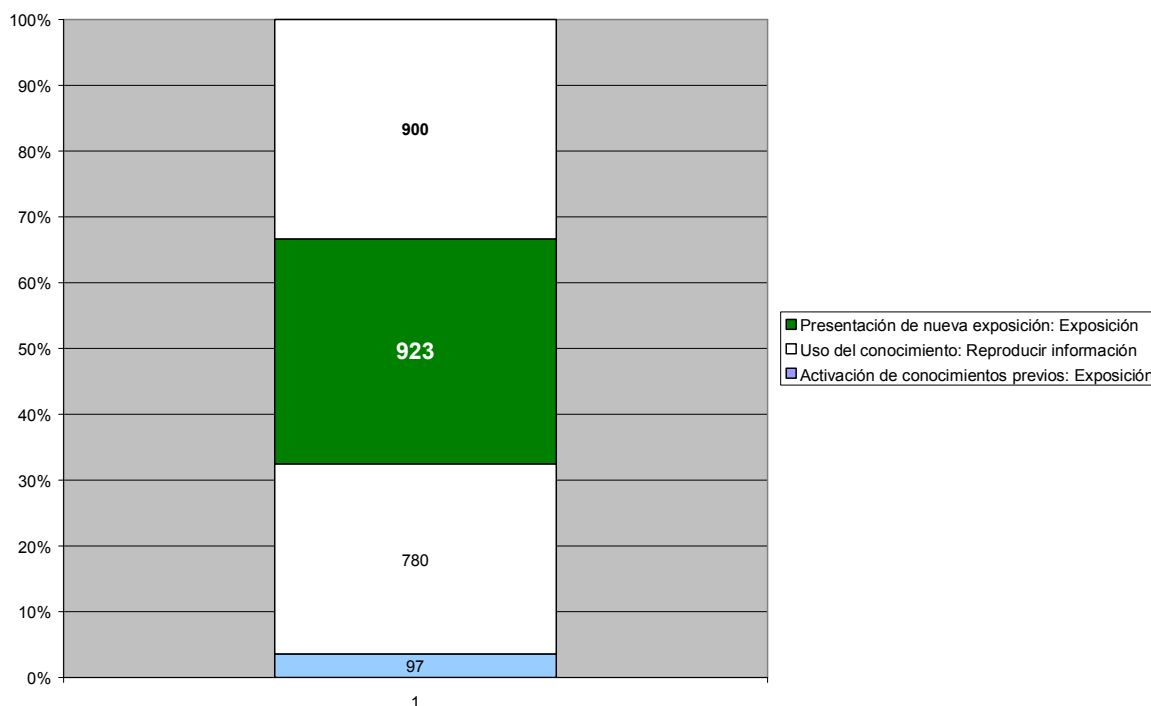
1. **Profesor:** Entonces fíjense bien el contexto anterior y posterior de la palabra partícula, dice que empiezan a notarse efectos como imposibilidad de conocer con exactitud la posición de una partícula o su energía, cuando dice la posición de una partícula está hablando que la partícula entonces se mueve o su energía, entendemos entonces nosotros que aquello que llamamos partícula primero tiene dos características, se mueve y emite energía, entonces si nosotros vemos dentro de las alternativas posibles menudencia, molécula, fracción, porción y conjunción desde el punto de vista que la única que emite energía y se mueve vamos a ver que es molécula. conjunción no tiene nada que ver porque la conjunción tiene un valor, más, sin embargo, que une no tiene nada que ver, fracción y porción son sinónimos entonces por lo tanto (no se entiende). Ahora para el que no le haya quedado claro al reverso de la página nos encontramos con la página 89 donde está desglosada la respuesta, no solo y esto es lo bueno la respuesta correcta y por qué está correcta, sino por qué las incorrectas son incorrectas, lo cual es algo muy útil ya, luego tenemos aquí entonces aquello que dice el primer párrafo y la explicación de cual es el sentido que tiene, acuérdense que estas son estrategias de comprensión lectora. Es importante esto tiene que estar archivado antes de que termine este mes voy a revisar la carpeta.

En total, se destinan 12 minutos y 50 segundos a las actividades de **evaluación unidireccional**.

La segunda sesión resulta bastante particular si la comparamos con otras que hemos analizado, pues apenas se produce interacción verbal entre profesor y alumnos, al menos a nivel grupal; la mayor parte del tiempo encontramos a los estudiantes trabajando de manera personal en su cuaderno en tareas de vocabulario, como

describiremos inmediatamente. La estructura de actividad de la clase, entonces, queda definida según se representa en el gráfico VI.22.

Gráfico VI.22: Actividades típicas de Aula – Sesión 02 (Sergio, perfil **interdirecto**)



Se abre la actividad conjunta con la **activación de conocimientos previos** en la modalidad **exposición** que corresponde a la unidad de literatura que se trabaja paralelamente. En consecuencia, el profesor entrega durante 1 minuto y 37 segundos una serie de datos que no tendrán relación alguna con el eje temático de la sesión lo que, a nuestro juicio, revela con claridad su forma de concebir el aprendizaje desde los supuestos ontológicos de la teoría directa: aprender es juntar elementos que no necesariamente tienen relación entre sí, yuxtaponer unidades discretas de información.

Transcripción VI.1.3/05 – Sesión 02

1. **Profesor:** Desde la visión naturalista, tiene una visión bastante más científica, la visión realista en una visión más denunciante, más periodística, observadora, en cambio la visión naturalista es más científica y se comienza a manejar otros tipos de elementos y sobre todo recae en el tema de las enfermedades, o sea si un hombre era alcohólico y tenía un hijo y mujer, aunque

nosotros tomáramos esa guagüita y la lleváramos a otra familia súper pudiente, en donde la podrían educar en los mejores colegios en donde pudiera estar un contexto más favorable para su crecimiento, en algún momento ese gen que había heredado y que no se lo podían sacar iba a brotar en un momento de debilidad iba a comenzar a beber y se transformará en un alcohólico o una alcohólica, o sea era así de determinaste y establecidos en sus genes ok, hasta que quedamos con la clase de literatura.

A continuación se desarrolla una actividad de **uso del conocimiento** que se extiende por 13 minutos, tarea de carácter absolutamente reproductivo, en la que los estudiantes son requeridos a escribir sinónimos y antónimos de ocho palabras entregadas previamente por el profesor y memorizadas en casa. La idea que subyace detrás, según se puede inferir de la transcripción VI.1.3/06, pareciese ser la del pensamiento humano como sumatoria de elementos unidos por reglas sintácticas; es decir, Sergio estima que mientras más palabras maneje un individuo, mayor será su capacidad de razonamiento, pues tendrá una cantidad mayor de unidades a partir de las cuales formular sus ideas. Esta visión, sin duda, se acerca mucho a las teorías conductistas de aprendizaje, sintetizadas por Pozo (1989).

Transcripción VI.1.3/06 – Sesión 02

1. **Profesor:** Tener una profundidad mayor a pesar que tengan los dos la misma inteligencia porque uno piensa con lo que tiene, es como tener más neuronas, es tener mayor relación de las ideas, porque hay más palabras, más palabras con las cuales pensar, hay más palabras para poder hilvanar las ideas , por tanto yo los invito a que no solo se tomen este asunto del vocabulario como un tema propio de la asignatura de Lenguaje, sino que tomen este vocabulario (...)

Posteriormente, el docente destina 15 minutos y 23 segundos a la **presentación de nueva información**, en una modalidad de **exposición** bastante tradicional: copia en la pizarra una serie de palabras con sus correspondientes sinónimos y antónimos, y pide a los alumnos transcribirlas en el cuaderno y memorizarlas para la siguiente evaluación. Obviamente, con esta actividad sólo se fomentan procesos de aprendizaje asociativo, objetivo claramente explicitado por el propio Sergio a medida que va escribiendo.

Finaliza la sesión con 15 minutos de **uso del conocimiento** en el que los estudiantes deben **aplicar los contenidos** elaborando una oración con cada una de las palabras presentadas; los alumnos trabajan de manera individual y reciben retroalimentación personal del docente hasta que el sonido del timbre pone término a la hora de clases.

La tercera sesión, de dos períodos consecutivos de 45 minutos cada uno, estuvo interrumpida durante largos minutos por temas administrativos, como entrega de pruebas y revisión de puntajes. Finalizados éstos, el profesor llevó a cabo una ATA de **activación de conocimientos previos** a través de una larga **exposición** de 36 minutos y 27 segundos, con la finalidad de repasar la información necesaria para llevar a cabo una tarea posterior. Como constatamos en la transcripción VI.1.3/07, turno 1, Sergio declara explícitamente la importancia del recuerdo de información (en este caso puntual, los conectores o ilativos), centrándose –por tanto- en el repaso y la memorización. Así, queda la impresión que no le interesan los procesos de aprendizaje constructivo sino el simple ejercicio mecánico que implica el uso de estas partes de la oración.

Transcripción VI.1.3/07 – Sesión 02

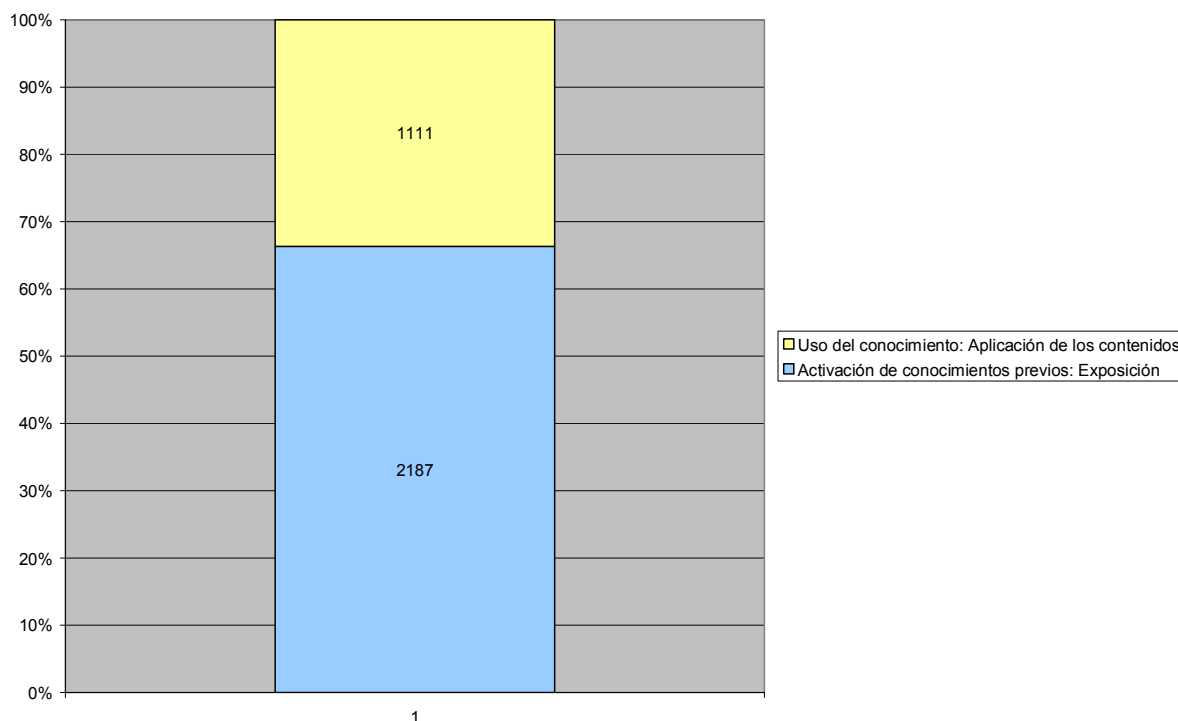
1. **Profesor:** Habíamos estado hablando de los ilativos se acuerdan, y que habíamos estado hablando como era un primer paso para empezar a preparar (no se entiende) para la PSU se acuerdan de eso, probablemente Joaquín no vino y sé que Catalina no estaba un día miércoles porque hablamos de los ilativos, se acuerdan de eso, bueno hoy tengo guías para que trabajemos en clases, pero es cierto que no nos va a servir de mucho si no refrescamos un poco la materia por lo tanto me voy a reservar diez o quince minutos para explicar y luego les voy a dar media hora de trabajo para que completemos estas guías ya, entonces lo vamos hacer de la siguiente manera los que no tomaron la materia ese día hoy es momento propicio para que lo hagan.
2. **Alumno:** Señor, los conectores.
3. **Profesor:** Exactamente.
4. **Alumno:** (no se entiende).
5. **Profesor:** Perfecto, ese día yo hablé de algo que se llama ilativos o algunos les llaman conectores, incluso otros les llaman nexos, pero ojo que este es un nombre genérico, ya porque qué es un nombre genérico, un nombre que agrupa varios tipos de palabras, pero en realidad

hablando en serio los nombres reales de estos son tres: uno son las preposiciones, otras son los adverbios y los otros son las conjunciones. Como ustedes recordaran de aquellas ramas antiguas y casi olvidadas en el tiempo en su memoria clases de preposiciones que tenían en quinto básico cuando la profesora o el profesor.

6. **Alumno:** Me acuerdo.
7. **Profesor:** A ver recítela, por orden alfabético.
8. **Alumno:** a, ante, desde.
9. **Profesor:** No. En, entre siga.
10. **Alumno:** A ante, bajo, con, contra, de, desde, durante, si, so, sobre, tras (no se entiende)
11. **Profesor:** exactamente esas son las preposiciones a, ante, bajo, con, contra, entre, desde, hacia, hasta, sobre (no se entiende).

Luego, dedica 18 minutos y 31 segundos a una ATA de **uso del conocimiento** que requiere la **aplicación de los contenidos** en forma individual, tarea que es revisada personalmente por el profesor a medida que los aprendices demandan su ayuda.

Gráfico VI.23: Actividades típicas de Aula – Sesión 03 (Sergio, perfil **interdirecto**)



La sesión final, por motivos de carácter administrativo, se ha iniciado 15 minutos más tarde de lo debido, por lo que Sergio se siente urgido por cumplir con la meta de la clase (turno 01) pues en la hora siguiente tendrán una evaluación sumativa que les obliga a centrarse en lo esencial. Esta situación hace que surja de manera espontánea la idea implícita de enseñanza y aprendizaje mantenida por el profesor (supuestos ontológicos), dado que se encuentra en una situación de presión que exige una respuesta inmediata. ¿Qué es lo importante? Como se destaca en la transcripción VI.1.3/08, lo fundamental es **pasar todas las cosas** o, en otros términos, entregar toda la información que considera necesaria para que el aprendiz “sepa” de qué se habla.

Para ello, inicia la actividad conjunta con 7 minutos y 36 segundos de **activación de conocimientos previos** a través de la **exposición** del profesor. Ésta se inicia preguntando explícitamente a los estudiantes si recuerdan los dos movimientos literarios del siglo XIX que ya se han estudiado (turno 1); ante la respuesta negativa de los jóvenes (turno 2) simplemente repite cuáles son y sigue adelante, como si efectivamente ese “*se acuerdan*” fuese realidad.

Asimismo apreciamos cómo busca favorecer procesos asociativos para facilitar la memorización –indicando que existen palabras claves que hay que recordar con un ejercicio mnemotécnico (turnos 3 y 5)- bajo un rótulo *constructivo*: “¿*qué conceptos se te vienen a la mente?*”. En definitiva, aunque la pregunta planteada remita al conocimiento intuitivo del joven interrogado, lo que realmente espera escuchar Sergio son las tres palabras que él mismo les ha enseñado con anterioridad.

Como se aprecia en la transcripción, es el profesor quien lleva el hilo conductor del discurso, limitándose la participación de los alumnos a la verbalización de algunos términos (turnos 4, 8, 10 y 12), lo que nos lleva a pensar que Sergio concibe los conocimientos previos como una serie de datos aislados, adquiridos en el contexto de educación formal, mucho más cercanos a la idea de prerequisites propuesta por los modelos interpretativos de la enseñanza.

Transcripción VI.1.3/08 – Sesión 04

1. **Profesor:** Ya son las 08:20 y han sucedido varias cosas en la mañana, entonces yo les voy a pedir me concedan mi tiempo por la sencilla razón de que después de esta clase tenemos una

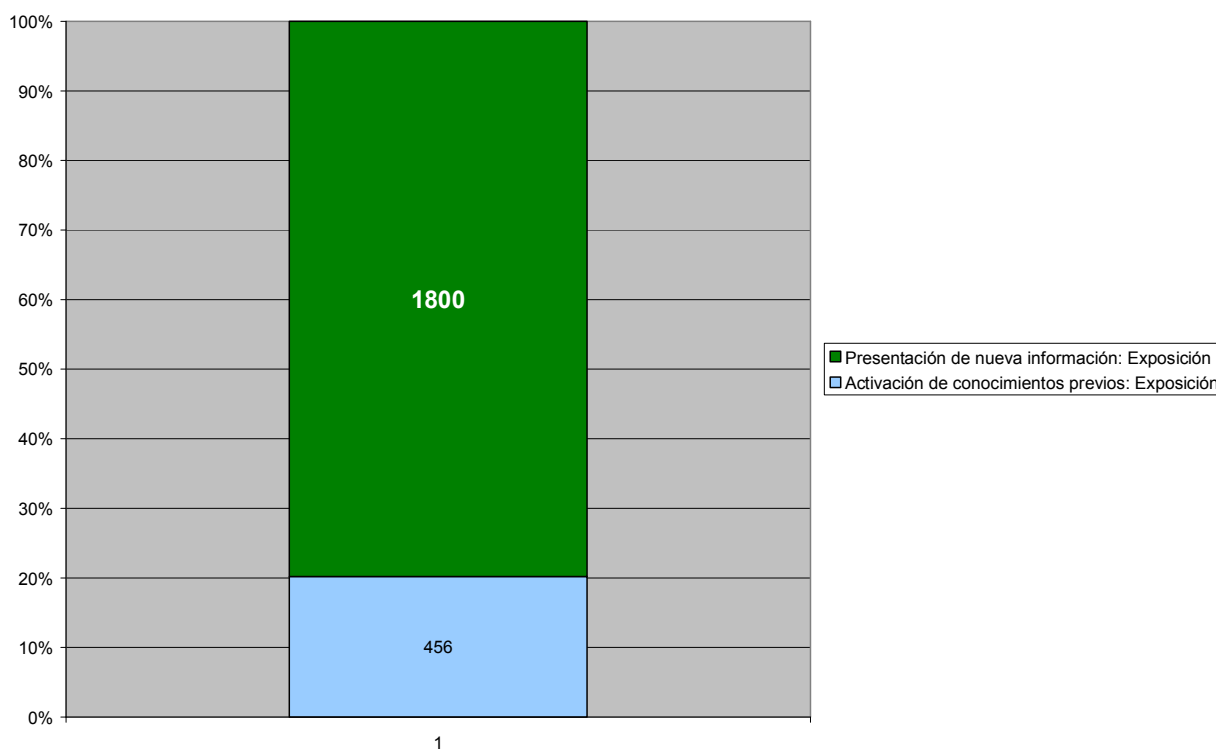
prueba entonces por lo tanto la idea es que aprovechemos el tiempo, pueda pasar todas las cosas y después de eso nos mandamos la prueba de vocabulario ya. Nosotros hemos estado hablando de dos movimientos que se suscitaron en el siglo XIX desde mediados en adelante, ustedes los recuerdan ¿no?

2. **Alumnos:** No.
3. **Profesor:** No lo recuerdan estamos mal, el realismo y el naturalismo, se acuerdan de lo que dijimos del realismo, que siempre hay dos o tres palabras que son claves, cuáles son las palabras claves del realismo Seba, los primeros conceptos que se te vienen a la mente.
4. **Alumno:** Denuncia
5. **Profesor:** Denuncia perfecto, realismo exactamente denuncia y descripción fotográfica, falta una palabra que en vez de (no se entiende) sería una buena sigla para acordarse del realismo: denuncia, descripción y falta la consonante p pobreza exactamente, qué denunciamos los problema de la ideología, denunciamos los problemas políticos no denunciamos la pobreza, y cuando hablamos de naturalismo Rafa te acuerdas tú de alguna característica del naturalismo.
6. **Alumno:** Sí.
7. **Profesor:** Pero con la ayuda del cuaderno, alguna característica o alguien que levante la mano o que quiera ayudar al Rafa.
8. **Alumno:** Experimentar
9. **Profesor:** Experimentar esta claro porque en tanto la denuncia es representativa al realismo la experimentación es representación del naturalismo estamos hablando por supuesto de características de la Literatura de la época, características de la literatura del realismo, característica de la literatura del naturalismo ya, entonces para experimentación por lo tanto si el escritor en el realismo era un descriptor fotográfico de la realidad que será en el naturalismo Tito, si el escritor busca denuncia y al transformarse en un denunciador o en un denunciante decide describir fotográficamente la realidad para el escritor para transformarse en un experimentador a través de la literatura en qué quiere transformarse.
10. **Alumno:** En un científico.
11. **Profesor:** En un científico perfecto, es decir hay una cultura científicista y se centra en el naturalismo, en qué se centra, en qué se basa, cuál es el meollo de su concepción intelectual la qué.
12. **Alumno:** La genética.
13. **Profesor:** La genética exactamente los males sociales derivados de las conclusiones científicas, los males sociales, claro y en este caso los males centrales en este son las enfermedades de transmisión genética, aquí mencionamos montón de escritores como el generador de Inglaterra que se extiende por Europa. El naturalismo surge en Francia de original de (no se entiende), pero nacido en Francia y desarrolla todo su cuento y publicó un librito que se llama

(no se entiende) siempre digo lo voy a llevar a clases para que lo vean, pero se me olvida, pero paralelamente a esto viene el aporte latinoamericano.

El tiempo restante (30 minutos) es destinado, en coherencia con lo señalado anteriormente, a la **presentación de información** a través de la **exposición** del profesor. Los estudiantes prácticamente no tienen ninguna participación en este largo discurso docente, centrado en la entrega de conceptos que son abordados como datos y hechos, sin promover la actividad mental constructiva de los aprendices.

Gráfico VI.24: Actividades típicas de Aula – Sesión 04 (Sergio, perfil **interdirecto**)



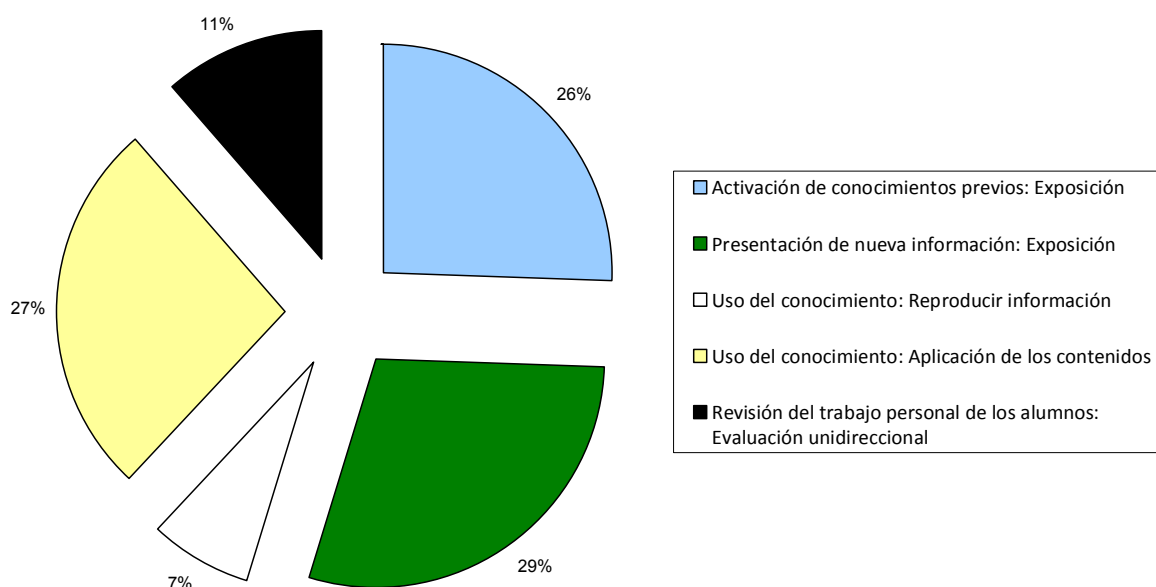
C. Estructura de actividad de la unidad temática

Como podemos percibir en el gráfico VI.24, Sergio organiza la actividad conjunta en torno a un número bastante reducido de ATAs, la mayoría de ellas representativas de unos supuestos ontológicos cercanos a la teoría **directa**: activación de conocimientos previos por exposición del profesor (26%), presentación de nueva

información mediante –una vez más– la exposición del docente (29%), uso del conocimiento a través de tareas que implican reproducción de información (7%) y evaluación unidireccional de los resultados de aprendizaje (11%), lo cual significa que el 73% del tiempo disponible para el aprendizaje ha sido organizado en torno a tareas que implican la reproducción de datos y hechos que no demandan la actividad mental constructiva del estudiante (y casi ningún otro tipo de actividad); el acto de aprender se limita, en este caso, a acumular nueva información, almacenarla literalmente y reproducirla en forma exacta cuando sea pertinente.

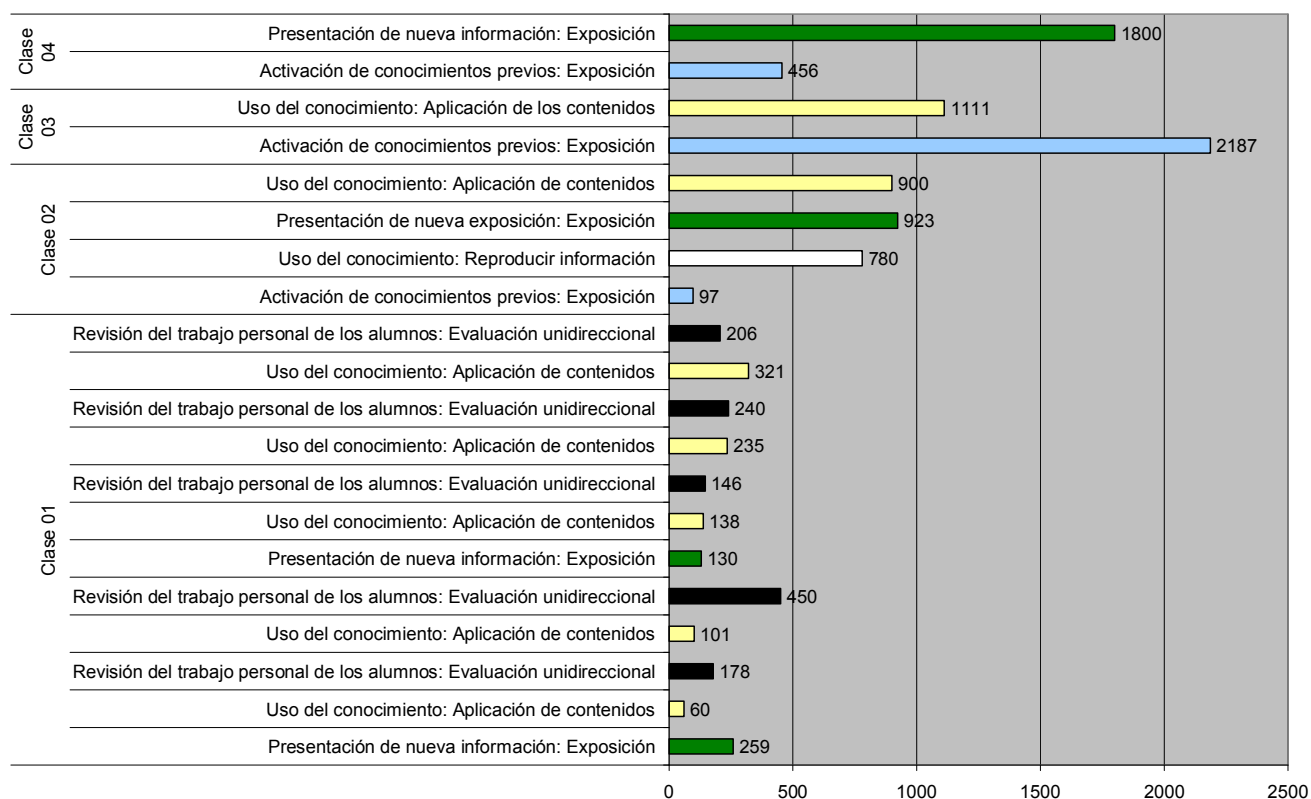
Sólo un 27% del tiempo se emplea en la aplicación de contenidos, ATA más cercana a los supuestos ontológicos de las teorías interpretativas, en las que se promueve la actividad del alumno para conseguir igualmente una reproducción literal y fiel del material instruccional. Obviamente, a lo largo de las semanas que dura la intervención no se observa ninguna actividad que revele una concepción constructivista del aprendizaje o de la enseñanza.

Gráfico VI.25: Distribución de ATAs de la Unidad Temática – Sergio (**perfil interdirecto**)



Asimismo, en Sergio se hace mucho más evidente la idea del aprendizaje entendido como **sucesión de eventos aislados** que hemos venido repitiendo al analizar a los demás profesores del perfil pues, en su caso, se intercalan tareas que ni siquiera tienen relación temática; cada clase comienza sin mayores vínculos con la anterior e incluso dentro de una misma sesión encontramos tareas que no se conectan entre sí. Posiblemente se argumente que esta desconexión se debe a la estructura misma del programa de estudios de Lenguaje, centrado en determinados ejes procedimentales y no en el conocimiento declarativo, que suele darle cierta coherencia a la intervención docente. No obstante, no encontramos en Sergio ningún indicio que nos lleve a pensar que esta dificultad aparente realmente le preocupa, pues va alternando tareas sin siquiera hacer un pequeño comentario que ayude a establecer nexos entre ellas o, en el peor de los casos, que explicita la yuxtaposición y se manifiesta contrario a ella.

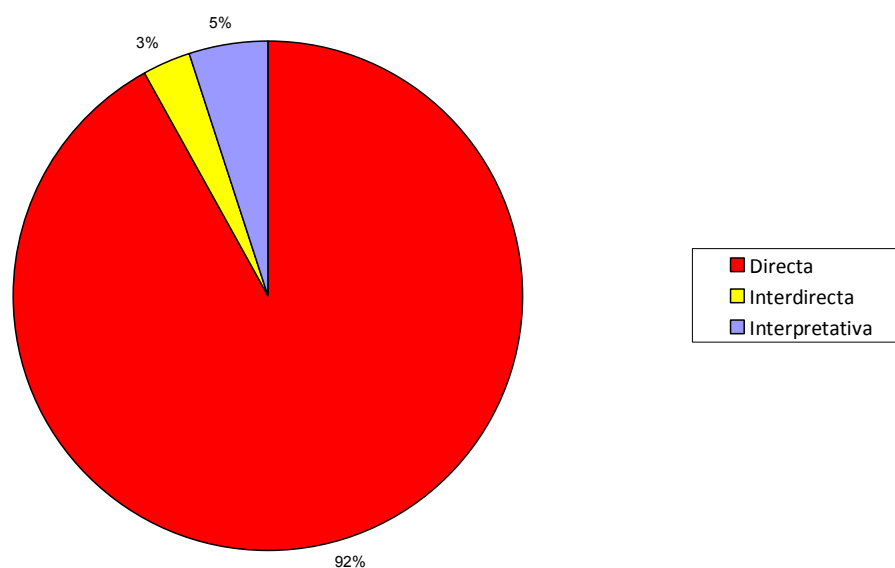
Gráfico VI.26. Secuencia de Actividades Típicas de Aula de la Unidad Temática – Sergio (**perfil indirecto**)



D. Estructuras de Construcción de Significado.

Como constatamos en el gráfico VI.26, el predominio de estructuras de construcción de significado categorizadas como **directas** es realmente abrumador; el 92% del tiempo durante el cual se generan intercambios comunicativos con los estudiantes se hace bajo una modalidad en la que el profesor habla y los alumnos escuchan de manera pasiva, siendo el rol del docente entregar una “verdad” académica prácticamente indiscutible. La epistemología realista subyace, sin duda, a esta forma de proceder, distintiva de las teorías directas acerca de la enseñanza y el aprendizaje escolar.

Gráfico VI.27: Estructuras de construcción de significado (Sergio, perfil interdirecto)



Las restantes estructuras, sin embargo, mantienen este mismo sesgo realista, lo que nos lleva a establecer que el perspectivismo propio de las epistemologías constructivistas está totalmente ausente en la intervención de Sergio, al menos la que hemos tenido la oportunidad de analizar.

Sólo un 5% del tiempo dedicado a la “construcción de significados” se realiza bajo una lógica más **interpretativa**, en cuanto a promover la reflexión del alumno y su

intervención en clases para alcanzar la única verdad posible. A modo de ejemplo, transcribimos una de las pocas ocasiones en que este tipo de estructura aparece en clases; Sergio da espacio para que los alumnos intervengan, incluso con propuestas alternativas (turnos 12, 14 y 16) o críticas a lo señalado (turno 4), pero finalmente los guía hacia el significado correcto de la palabra (turnos 19 y 23).

Transcripción VI.1.3/09 – Sesión 01

1. **Profesor:** Bien nos encontramos frente a un texto que habla de un grupo de científicos que descubre cuando nosotros cambiamos de mano a nuestra mano útil, la mayoría de la gente tiene como mano útil la mano derecha, pero qué pasa si comenzamos a usar la mano izquierda, por ejemplo para tocar cosas, dice que puede cambiar la percepción de las cualidades de los objetos, descripciones y hasta la de su noción espacial, qué es espacial, a qué se refiere cuando decimos espacial a.
2. **Alumno:** Espacio.
3. **Profesor:** Del espacio.
4. **Alumno:** pero no podemos definir una palabra con la misma palabra
5. **Profesor:** Entonces dímela tú.
6. **Alumno:** Al entorno, como al contexto.
7. **Profesor:** Más específico.
8. **Alumno:** No sé como decirlo.
9. **Profesor:** Espacial, tiene que ver con lugar, muy bien lugar, cuando no sepa que decir le pregunta al Pancho, y el Pancho va saber que decir.
10. **Alumno:** Lugar.
11. **Profesor:** Pancho lugar bien, entonces cuando decimos hasta su noción de lugar, qué significará noción.
12. **Alumno:** Apreciación.
13. **Profesor:** Apreciación del lugar.
14. **Alumno:** Percepción
15. **Profesor:** ¿Percepción de lugar?
16. **Alumno:** Uno percibe su entorno.
17. **Profesor:** Pero ya, dijo percepción de las cualidades, ya dijo percepción antes, entonces tiene que ser una palabra más específica que percepción
18. **Alumno:** Orientación.

19. **Profesor:** Orientación, perfecto esa es una palabra, posición esa es otra palabra, su posición espacial, su orientación espacial, perfecto tiene que ver con los lugares, muy bien y la segunda posición de la palabra noción, bajo la noción de lo que es bueno.
20. **Alumno:** Idea.
21. **Profesor:** Idea, perfecto que otra palabra dijo usted, un parámetro una idea.
22. **Alumno:** Norma.
23. **Profesor:** Una norma podría ser, se dan cuenta que una palabra podría significar posición en un lado y parámetro, norma, idea, es decir una misma palabra pueden significar cosas distintas, eso es un error no, es una capacidad de las palabras, la gran mayoría de las palabras tienen esa capacidad, así como ustedes significan cosas distintas también, tú para mí eres un alumno, pero para ella eres su compañero tal vez algo más, pero no lo sabremos, pero para tu papá y mamá eres su hijo, no cambias sigues siendo la misma persona, dices me voy a vestir de hijo, no tú eres el mismo, para mí eres un alumno, por supuesto un alumno querido, para ella un compañero por su puesto un compañero querido y para tus papas eres un hijo, tres cosas distintas en una sola persona eso es la capacidad semántica que tienen las palabras valer más de una cosa.

E. Relación entre ATAs y Estructuras de Construcción de Significado.

Tal como podemos observar en los gráficos VI.27 y VI.28, existe una coherencia casi total entre las **actividades típicas de aula** empleadas por Sergio para organizar la enseñanza y el aprendizaje y las **estructuras de construcción de significado** que promueve en cada caso. De este modo, notamos cómo el profesor organiza casi todas las tareas de aprendizaje desde los supuestos ontológicos de la teoría directa y gestiona el conocimiento desde los supuestos epistemológicos de la misma teoría.

No obstante, existe una situación en la que el sujeto analizado es capaz de llevar a cabo una ATA más directa (evaluación unidireccional) con una gestión del conocimiento interpretativa, en la que el estudiante puede elaborar su participación con mayor profundidad, a la espera del visto bueno del docente.

Sergio, en síntesis, también podría ser considerado como un representante prototípico del perfil interdirecto, cercano –como los dos anteriores- al extremo más **directo** de la categoría.

Gráfico VI.28: Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesión 01 (Sergio, perfil indirecto)

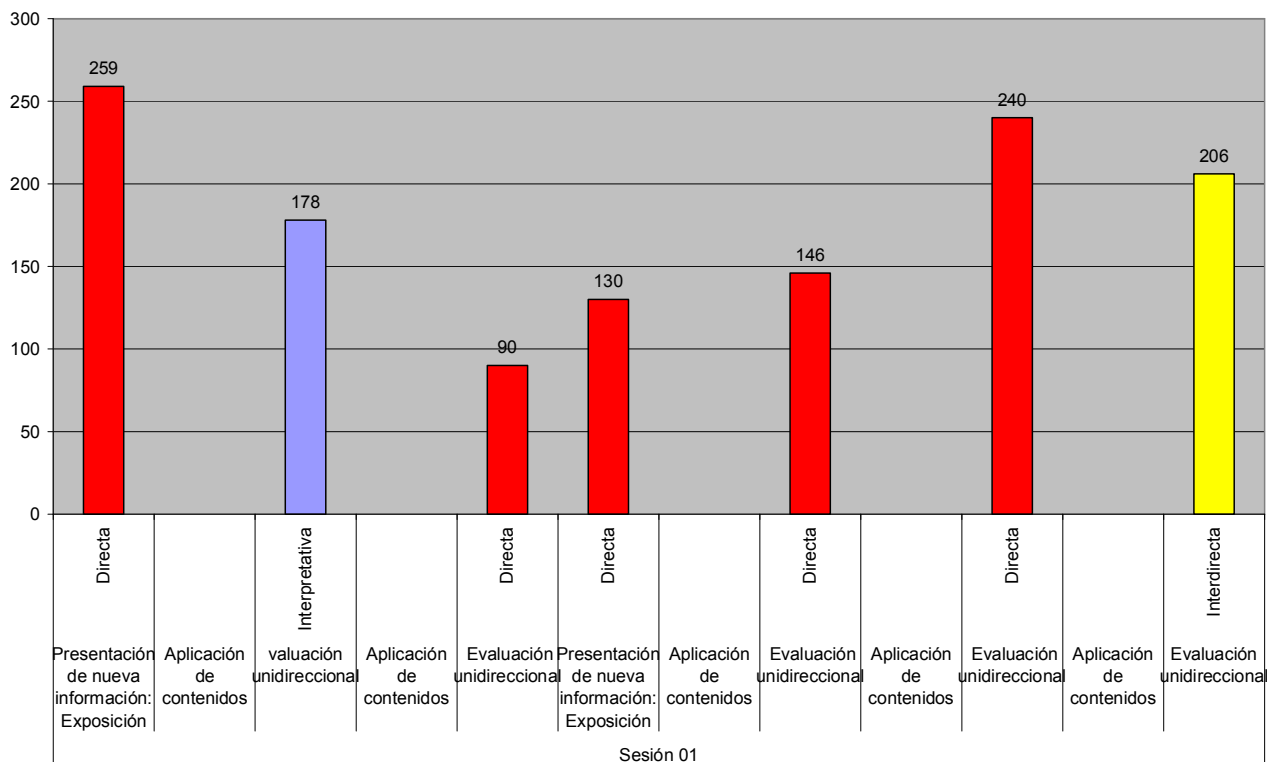
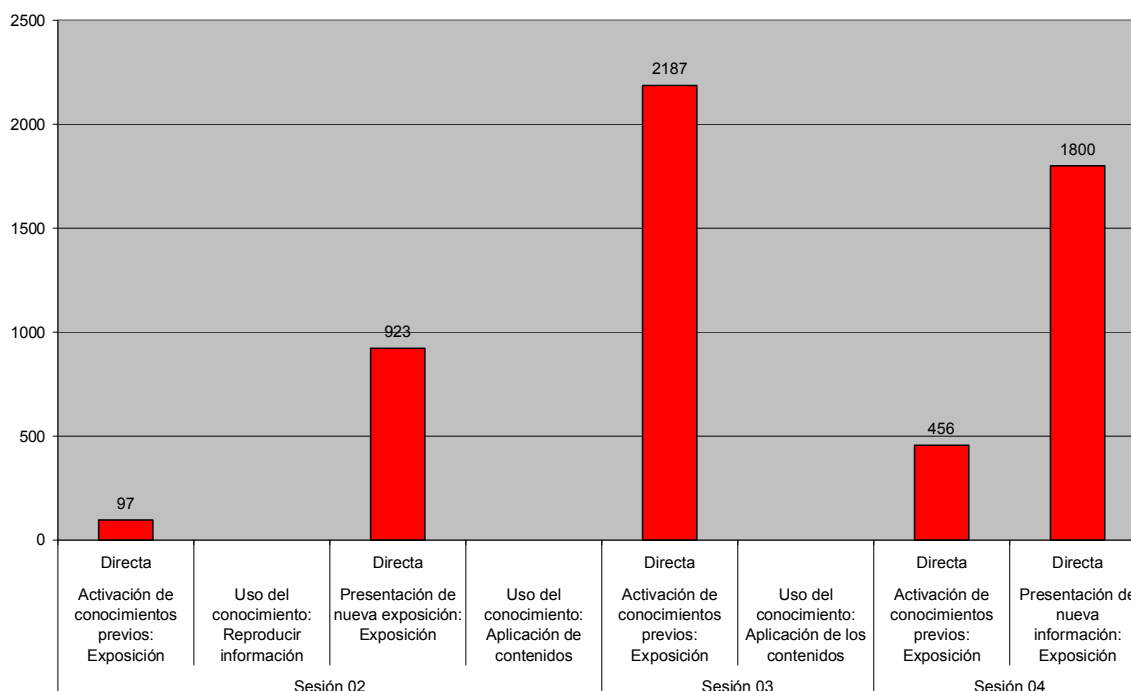


Gráfico VI.29: Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesiones 02, 03 y 04 (Sergio, perfil indirecto)



IV.1.4. Profesor 4: Mario (Historia, Geografía y Ciencias Sociales).

A. Descripción general

Mario es profesor de Historia y Ciencias Sociales en uno de los centros maristas participantes en el estudio y, al igual que la mayoría de los docentes analizados, se desempeña en dicha institución por espacio más o menos de una década. La unidad temática que tuvimos la ocasión de grabar y, posteriormente, analizar fue desarrollada en un Tercer año de Educación Media (1° de Bachillerato) y se focalizó en la situación social de Chile durante los tiempos de la dictadura militar, contexto en el cual se instala el neoliberalismo en el país. Su extensión fue de 4 sesiones (6 horas pedagógicas en total, con una duración efectiva de 4 horas 7' 54").

B. Actividades típicas de aula

Como podemos comprobar en el gráfico VI.29, la primera sesión de esta unidad se destinó casi en forma íntegra a la **activación de conocimientos previos** en la modalidad **exposición del profesor**. De este modo, y apoyado por una presentación de Power Point y luego por un vídeo, Mario recordó los diferentes contenidos conceptuales estudiados en la unidad anterior, limitándose a presentar datos y hechos sin promover –al menos explícitamente– la actividad mental constructiva de los aprendices. En esta perspectiva, la participación de los alumnos fue mínima y, posiblemente, su actividad mental también. Constantemente habló en pasado, dando por supuesto que los conceptos eran comprendidos, intercalando expresiones como “¿se acuerdan?”, “esto lo vimos” o “lo preguntamos en la prueba”.

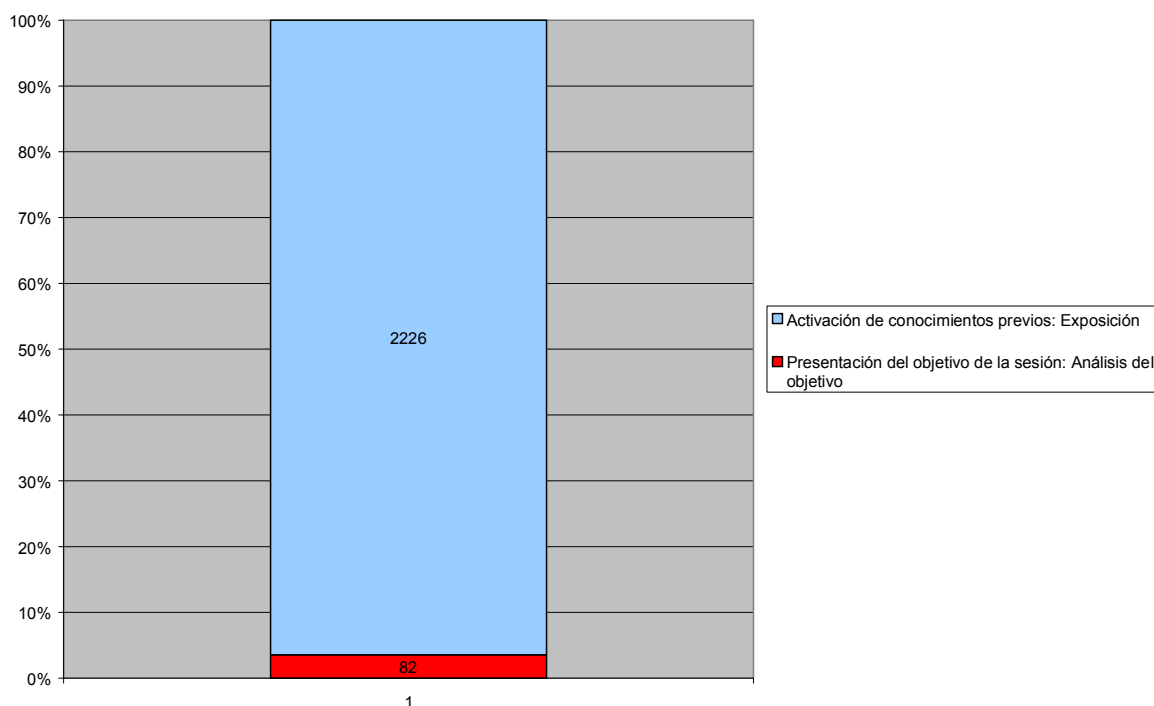
Previamente, había presentado durante 1 minuto y 22 segundos el objetivo de la unidad, definido en términos de la taxonomía de Bloom (verbos en infinitivo que acompañan al conocimiento decorativo): *conocer* y *caracterizar* el neoliberalismo. No obstante, no se queda en la simple exposición, como hemos analizado en otros docentes de este perfil, sino que hace un pequeño **análisis** del mismo, indicando el

sentido que tiene estudiar el contexto sociopolítico que permitió la instalación en Chile del modelo neoliberal. Llama la atención que use el término *aprendizaje esperado*, cuando en realidad toda la sesión estará centrada en el docente y en su exposición, lo cual parecería conectarnos con los supuestos ontológicos de Mario, es decir, con su concepción de aprendizaje basado en la recepción de información entregada por otro sin que medien procesos cognitivos para posibilitar su adquisición.

Transcripción VI.1.4/ 01 – Sesión 01

1. **Profesor:** Fíjense que AE significado aprendizaje esperado. ¿Se acuerdan que la otra vez habíamos dicho que era interesante visualizar que conocer y caracterizar el neoliberalismo? Pero no podemos dejar de la lado el contexto que se dio en Chile bajo la dictadura militar, no se olviden que bajo el supremo gobierno de ese año se ha colocado la palabra régimen militar, por lo tanto se reemplaza aquí uno tendrá la posibilidad de usar un contexto o el otro.

Gráfico VI.30: Actividades típicas de Aula – Sesión 01 (Mario, perfil **indirecto**)



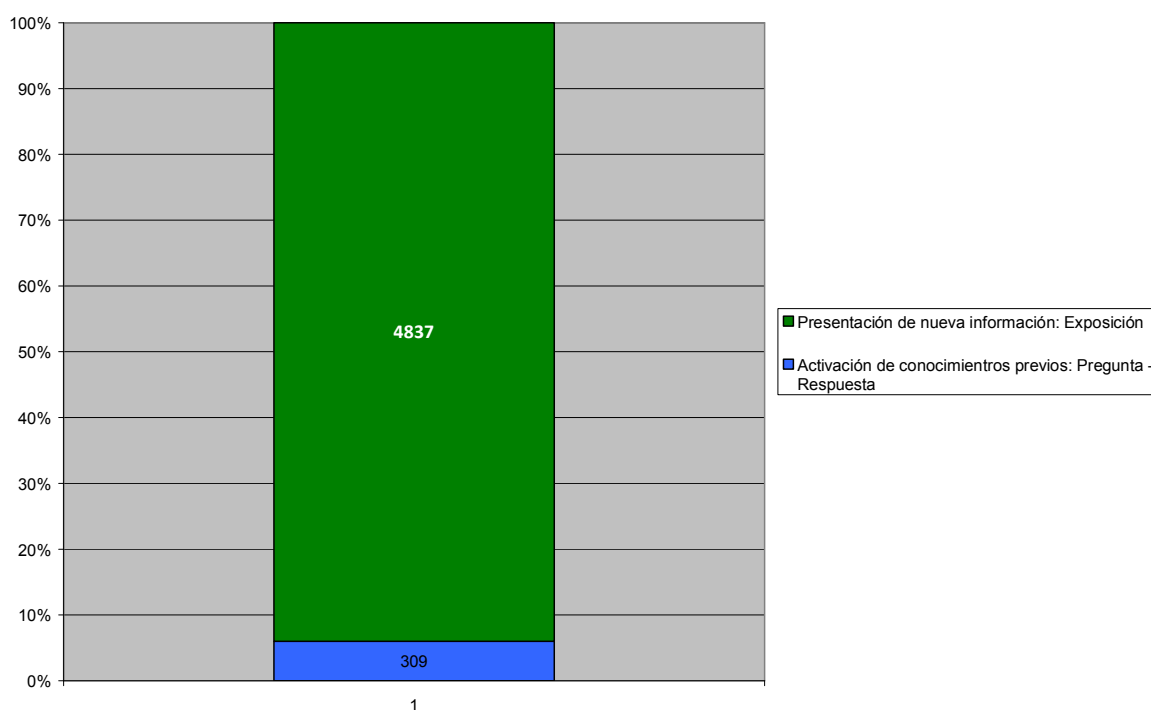
La segunda sesión, de dos períodos de clases, se vuelve a dedicar casi en forma completa a una sola actividad típica de aula, en este caso, la **presentación de nueva**

información, por exposición del profesor. De este modo, Mario entrega datos y hechos durante 1 hora, 20 minutos y 37 segundos, período de tiempo en el que los alumnos escuchan, toman apuntes o copian las dispositivas de Power Point proyectadas en la pizarra e intervienen –en contadas ocasiones- entregando alguna respuesta puntual solicitada directamente por el profesor.

Previo a esta larga exposición, nos encontramos con una actividad de **activación de conocimientos previos** bajo el formato **pregunta – respuesta**, instancia en la que Mario demanda de los aprendices la verbalización de algunos de los datos (los más relevantes desde su punto de vista) conversados en la clase anterior.

Toda la clase, en consecuencia, está centrada en la transmisión de información verbal, dando la impresión que el docente no se interesa por favorecer ningún tipo de proceso cognitivo (al menos desde las señales que va entregando a lo largo de su intervención).

Gráfico VI.31: Actividades típicas de Aula – Sesión 02 (Mario, perfil **interdirecto**)

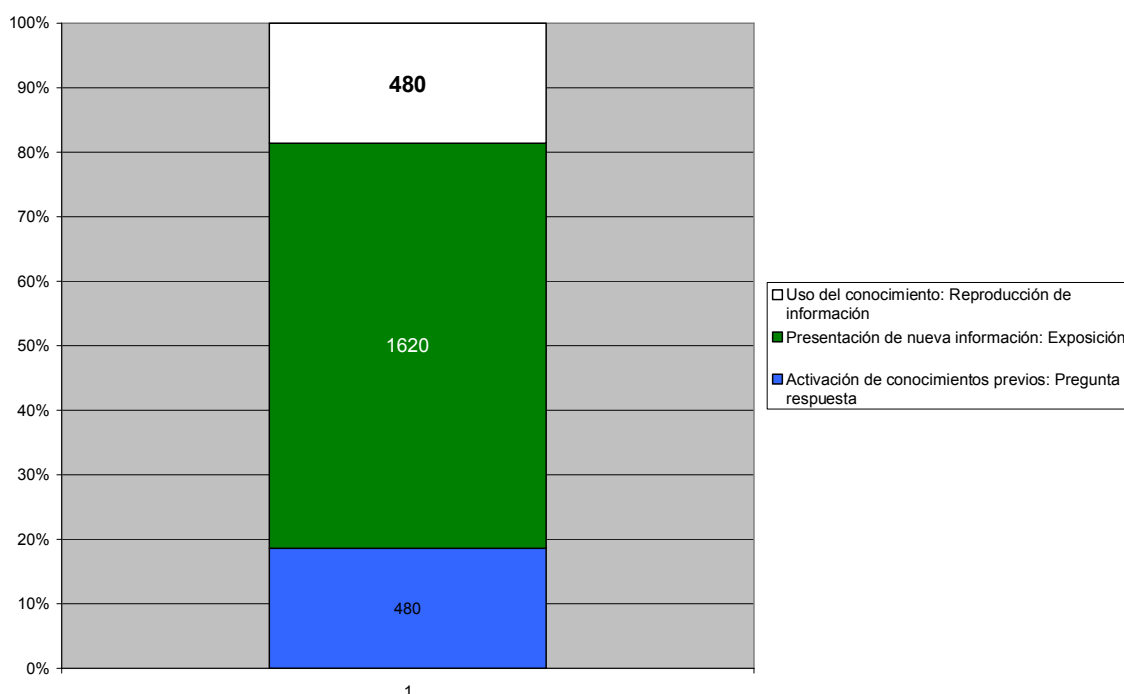


La tercera sesión (un período de 45 minutos) sigue la misma lógica de las anteriores, es decir, se abre con 6 minutos de **activación de los conocimientos previos** de los estudiantes en el formato **pregunta – respuesta**. En este contexto de actividad, Mario plantea a los estudiantes algunas interrogantes que requieren la recuperación y verbalización de datos y hechos, expresados normalmente de manera breve, lo que pareciese no promover procesos de aprendizaje constructivo.

A continuación, el docente dedica 27 minutos a la **presentación de nueva información** por medio de la **exposición del profesor**, instancia en la que nuevamente los estudiantes se centran en la toma de apuntes para registrar los datos y hechos proporcionados por el maestro, muchos de los cuales ya han sido comentados en las primeras sesiones.

Se cierra el período con 8 minutos de **uso del conocimiento** a través de una tarea que requiere la **reproducción de información** (leer algunas páginas del libro de texto y responder en el cuaderno).

Gráfico IV.32: Actividades típicas de Aula – Sesión 03 (Mario, perfil **interdirecto**)



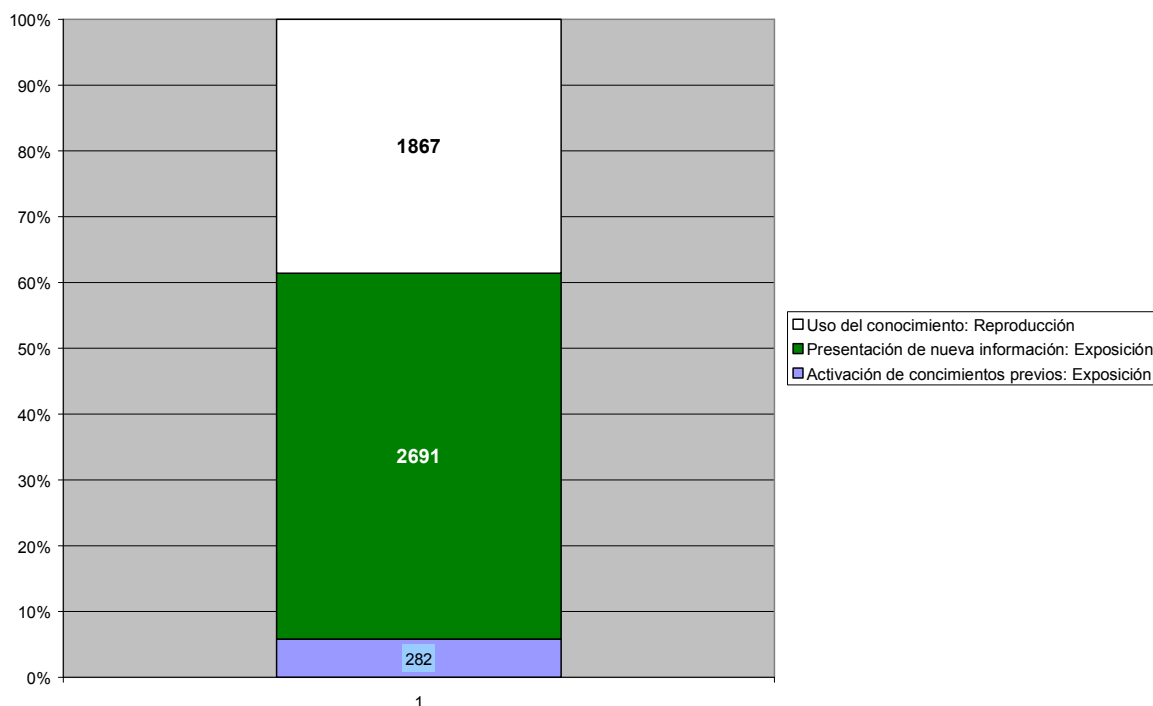
La última sesión se extiende durante dos períodos de clases y se abre con 4 minutos y 42 segundos de **activación de conocimientos previos** por **exposición del profesor**, instancia en la que repite muchas de las ideas que ha venido expresando desde el comienzo de la unidad. Por ello, y en coherencia con todo lo que se ha trabajado, su presentación se centra en la exposición de datos y hechos ya conocidos.

Luego, dedica 44 minutos y 51 segundos a la **presentación de nueva información**, una vez más empleando la modalidad **exposición** del profesor, lapso en el que encontramos dos expresiones que nos permiten comprender un poco mejor los supuestos ontológicos de la concepción de Mario respecto a la enseñanza y el aprendizaje escolar. En primer término, al encontrar una propuesta de actividades del alumno en el libro de texto, señala claramente: *“esta actividad no la hagamos porque quiero terminar el contenido en pos de la prueba”*, es decir, pretende terminar de entregar toda la información que los alumnos deberán memorizar y luego reproducir.

Por otro lado, minutos más tarde expresa: *“esto ya lo hemos conversado, pero no hemos visto la diapositiva”*, revelando una idea casi aristotélica del aprendizaje (nada llega a nuestra mente si no pasa por los sentidos).

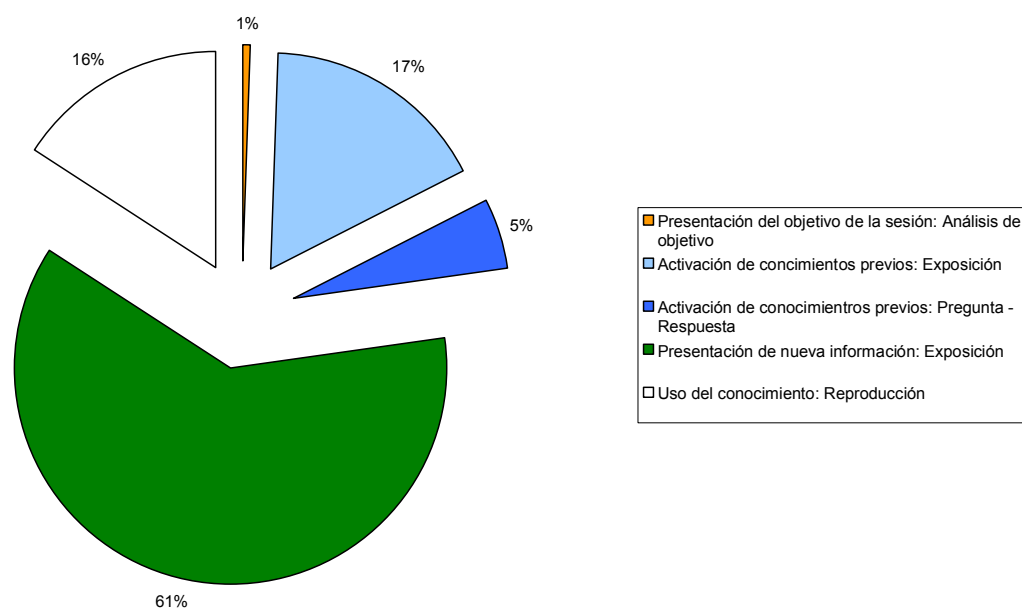
Finalmente, resulta muy revelador que al terminar este largo discurso deje espacio para preguntas, y ningún alumno haya planteado la más mínima inquietud. Tal como nos hemos atrevido a postular un poco más arriba, es muy probable que la actividad mental de los aprendices se haya centrado sólo en el registro de información literal, sin ningún tipo de procesamiento, lo que explicaría esta ausencia de interrogantes explícitas.

Se da término a esta sesión, y a la unidad en general, con una actividad de **uso del conocimiento** que implica la **reproducción de información**. ¿En qué consiste? Durante 31 minutos y 7 segundos los alumnos deberán diseñar –en parejas- 15 puzzles, 15 ejercicios de verdadero y falso con justificación, 15 ejercicios de términos pareados y 10 preguntas de selección múltiple, todas tareas evaluativas que suponen la reproducción literal de información.

Gráfico VI.33: Actividades típicas de Aula – Sesión 04 (Mario, perfil **indirecto**)

C. Estructura de actividad de la unidad temática

Como veíamos en el apartado anterior, dedicado a analizar las clases de Sergio, Mario también emplea un número relativamente pequeño de ATAs para estructurar la actividad conjunta (gráfico VI.33). De ellas, el 94% reflejan los supuestos ontológicos de la **teoría directa**, es decir, se focalizan casi exclusivamente en los *resultados de aprendizaje*, sin situarlos en un contexto (*condiciones de aprendizaje*) ni vincularlos a la actividad del aprendiz (*procesos de aprendizaje*); estos resultados son concebidos como productos claramente identificables, logros de todo o nada, o piezas disjuntas que se acumulan sumativamente en el proceso de aprender (esencialmente datos y hechos) de manera que un nuevo aprendizaje no afecta ni resignifica los anteriores. El aprendizaje, desde esta perspectiva, promueve un “saber más” en su sentido acumulativo: sabe más fechas, conocer más datos, tener más información acerca de un mayor número de cuestiones. Es decir, el aprendizaje amplía o extiende el repertorio de conocimiento (principalmente declarativo) del aprendiz (Pozo et al., 2006).

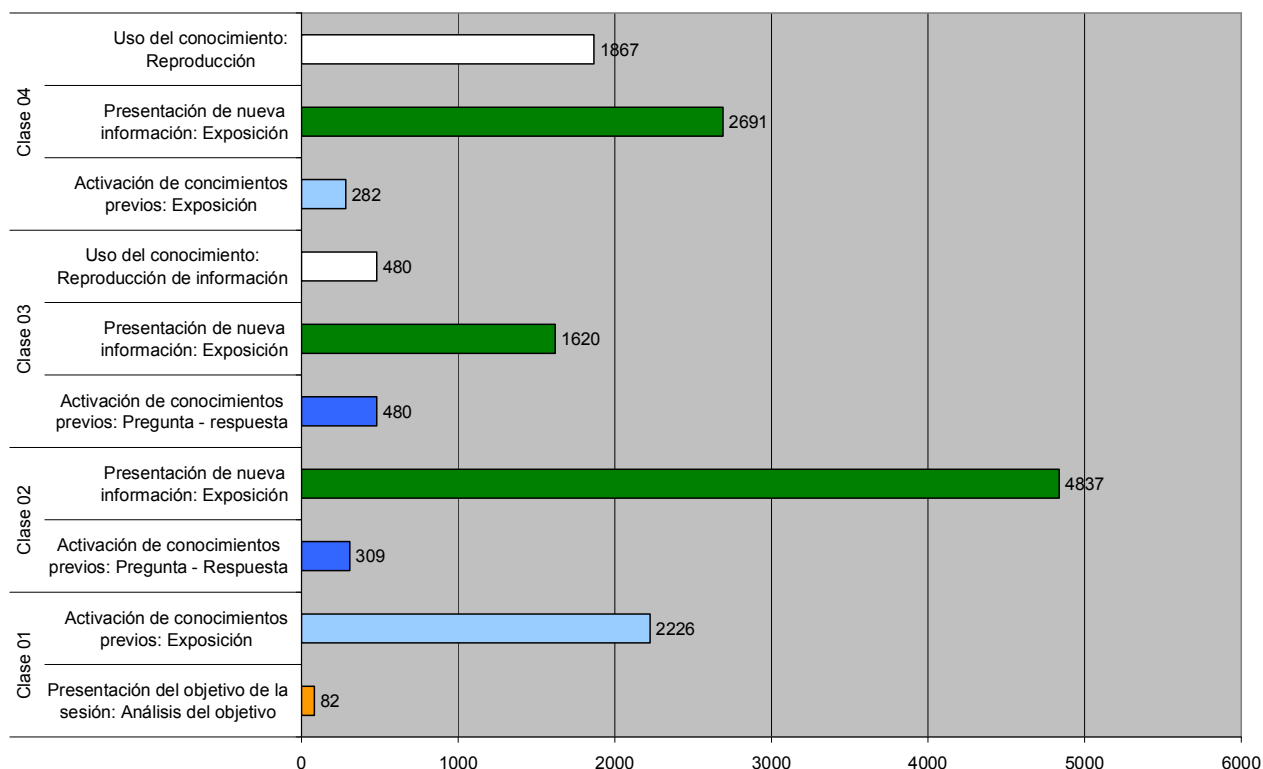
Gráfico VI.34: Distribución ATAs de la Unidad Temática – Mario (**perfil interdirecto**)

Como apreciamos en el gráfico, la mayor proporción del tiempo se dedica a la **presentación de nueva información** mediante la **exposición** del docente (61%), seguida de la **activación de conocimientos previos**, también por exposición (17%) y el **uso reproductivo del conocimiento** (16%).

Asimismo, la organización de las diferentes sesiones se corresponde bastante bien, como en los casos anteriores, con esta idea de **sucesión de eventos aislados**. ¿En qué se percibe? El objetivo de la unidad se explicita al comienzo y nunca más vuelve a ser considerado como punto de referencia, pues se supone que todos lo tendrán presente a medida que transcurren los días. A continuación, se **activan los conocimientos previos** –que en realidad serían una especie de prerrequisitos para la adquisición de más información- lo que parecería ser suficiente para continuar la enseñanza. El resto del tiempo se dedica a la entrega de información, generalmente con un hilo temático en cada clase (cambios políticos, transformación del sistema educativo, cambios al sistema de salud y de pensiones, etc.) cerrando con una actividad de reproducción de datos. Casi nunca hay una vuelta atrás o una

reelaboración de lo aprendido e incluso las diferentes sesiones podrían analizarse por separado y tendrían sentido en sí mismas.

Gráfico VI.35: Secuencia de ATAs de la Unidad Temática – Mario (**perfil interdirecto**)

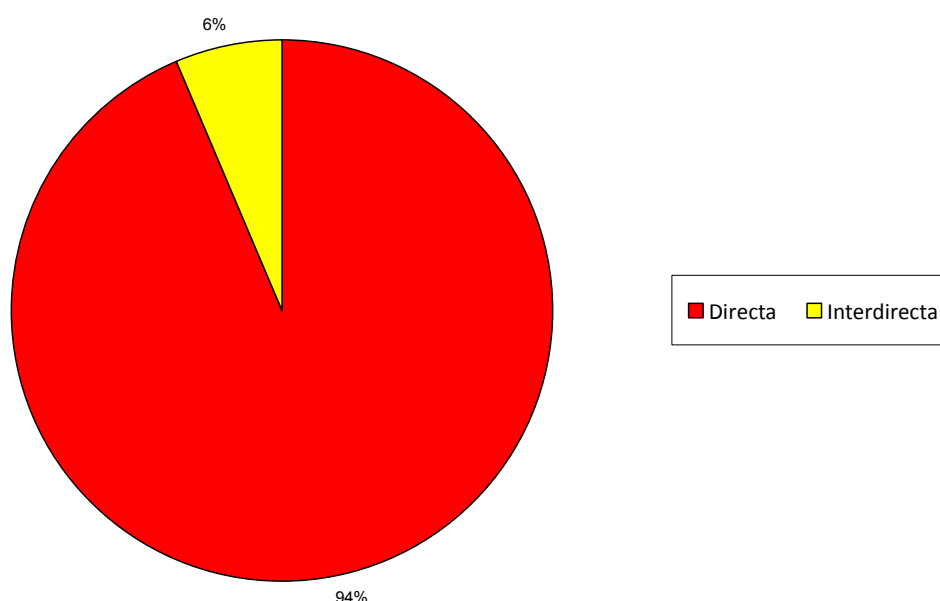


D. Estructuras de Construcción de Significado.

El gráfico VI.35 evidencia un fenómeno que comentábamos también en el caso anterior, de Sergio: el 94% del tiempo de intercambio con los estudiantes se hace bajo una estructura **directa**, es decir, el profesor como poseedor de una verdad que entrega a los aprendices, lo cual revelaría unos supuestos epistemológicos de corte realista propios de la teoría directa sobre la enseñanza y el aprendizaje. El restante 6% mantiene esta misma tendencia, aunque con un pequeño grado de participación de los estudiantes, limitado –por cierto- a la entrega de datos y hechos, al todo o nada del conocimiento.

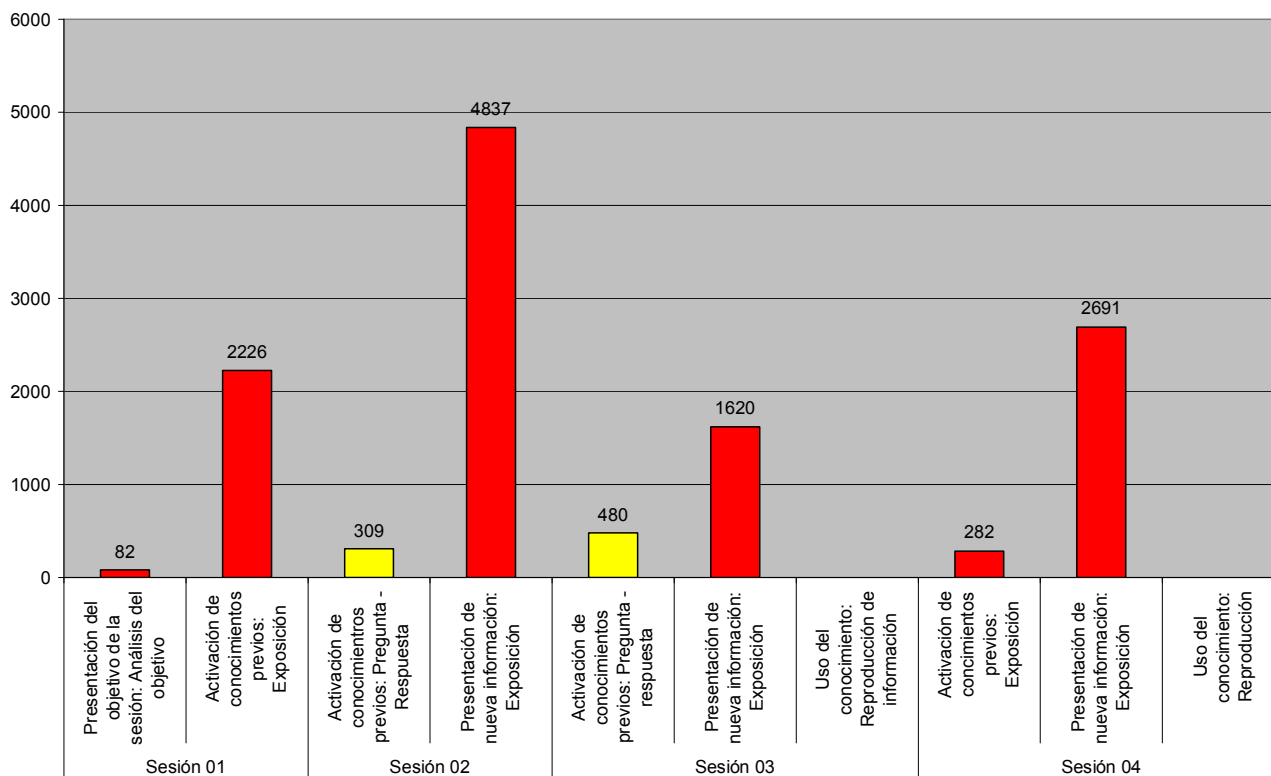
En este caso, hemos prescindido de las transcripciones, pues consistirían en muchas páginas que tienen como emisor único a Mario, lo que no nos aportaría muchos más elementos de análisis que los ya señalados.

Gráfico VI.36: Estructuras de construcción de significado (Mario, perfil interdirecto)



E. Relación entre ATAs y Estructuras de Construcción de Significado.

El gráfico VI.36 nos permite poner en evidencia una coherencia absoluta entre los supuestos ontológicos y los supuestos epistemológicos que hemos podido inferir del análisis de la actuación de Mario en el aula: al parecer, su concepción de aprendizaje y de conocimiento responden a la descripción que hemos hecho en el capítulo I sobre la teoría **directa** acerca de la enseñanza y el aprendizaje, lo que nos permite presentarlo también como un sujeto prototípico del perfil interdirecto, cercano –como todos los anteriores– al extremo más **directo** de la categoría.

Gráfico VI.37: Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesiones 01 a 04 (Mario, perfil indirecto)

VI.1.5. Profesor 5: Alberto (Religión).

A. Descripción general

Alberto tiene aproximadamente 50 años y se desempeña hace unos 20 como profesor de Religión y Filosofía. No ha cursado ningún postgrado específico asociado a la enseñanza del aula, aunque sí lo ha hecho en otras áreas más relacionadas con la orientación vocacional y profesional.

La unidad temática que pudimos analizar se centró en las características de algunos libros de la Biblia, específicamente del Antiguo Testamento, en un 8º básico (correspondiente a 2º de la ESO), extendiéndose a lo largo de 4 sesiones, dos de una

hora y media (equivalente a dos períodos de clases) y otras dos de 45 minutos (4 horas 29' efectivos de clases).

B. Actividades típicas de aula

Alberto inicia la primera sesión de la unidad observada recordando los conocimientos declarativos que se han adquirido previamente. Para ello, destina 11 minutos a la actividad que hemos denominado **activación de los conocimientos previos** en la modalidad **pregunta – respuesta**, en la que establece un diálogo bastante fluido con los estudiantes, demandando de ellos la recuperación de datos y hechos de manera breve, como se aprecia en la transcripción VI.1.5/01:

Transcripción VI.1.5/01 – Sesión 01

1. **Profesor:** Yo hice una pregunta; la pregunta inicial fue la siguiente: ¿qué hemos venido desarrollando hasta el momento en el tema de la Educación de la Fe, qué hemos venido desarrollando? Hemos desarrollado el tema de la religión, hemos desarrollado el tema de cómo la religión ha ido penetrando las diferentes culturas y nos hemos ubicado en un país que se llama ...
2. **Alumnos** (varios): Palestina.
3. **Profesor:** ¿Qué hemos dicho sobre Palestina?
4. **Alumnos:** Dónde se ubicaba y cómo vivía su gente
5. **Profesor:** Bien. Dónde se ubica y cómo vive su gente.
6. **Alumno:** Que es el pueblo elegido por Dios para realizar la antigua alianza
7. **Profesor:** Ya. Es un pueblo que es elegido por Dios, el pueblo judío elegido por Dios para manifestarse en la historia de la humanidad. ¿Qué más?
8. **Alumno:** Que su origen lo tienen los filisteos y los cananeos.
9. **Profesor:** Hay unos orígenes de este pueblo, muy bien.
10. **Alumno:** Algunas de sus características.
11. **Profesor:** Algunas de sus características, geográficas, política, religiosa.
12. **Alumno:** Es un lugar de donde es fácil que las influencias religiosas, culturales salgan a las demás partes del mundo porque está Asia, Europa y África.
13. **Profesor:** Bien. Es un pasadizo de grandes culturas en el tiempo en que estamos viviendo, el tiempo de Palestina, el tiempo de Judea es un tiempo de culturas que se van emergiendo, es un corredor, hemos dicho que es un corredor para dominar de una u otra manera --- ¿sí?

14. **Alumno:** Que ha sido muchas veces invadido por lo mismo, porque es de paso a los demás continentes.
15. **Profesor:** Bien. Bien. ¿Qué más? ¿Qué hemos ido avanzado? Vimos algunos oficios, como por ejemplo...
16. **Alumno:** El alfarero y el carpintero.
17. **Profesor:** El alfarero y el carpintero.
18. **Alumno:** Médico.
19. **Profesor:** Médico. ¿Qué más? Acuérdense ustedes de lo que revisamos. Quiero entrar al tema ahora teniendo en cuenta todo eso que ustedes tienen en mente. Vimos un tema de la mujer, que es importante.
20. **Alumno:** Deberes y derechos
21. **Profesor:** Sus deberes y sus derechos.
22. **Alumno:** La educación superior de la mujer.
23. **Profesor:** La educación superior, la educación del niño.
24. **Alumno:** El trato que recibían la mujer y del niño.
25. **Profesor:** Ya. El trato de la mujer y del niño.
26. **Alumno:** Que el trato de la mujer era equivalente a un esclavo.
27. **Profesor:** Ya. ¿Sí?
28. **Alumno:** Las características de toda la sociedad.
29. **Profesor:** Bien.

Como podemos apreciar en el ejemplo, su interés pareciera no apuntar a la activación de procesos constructivos de aprendizaje sino exclusivamente a la recuperación de algunos datos e incluso a la etiqueta de determinados temas, sin verificar de qué forma se representan dichos conceptos los estudiantes (turnos 1, 3, 5, 7, etc.). De hecho, apreciamos cómo en forma constante el propio docente está preguntando *¿qué más?* (turnos 7, 15 y 19) una vez que los alumnos han entregado su respuesta, sin detenerse a indagar en el significado atribuido al término que se ha verbalizado.

Posteriormente, **expone los objetivos de la clase** de manera muy breve (20 segundos), señalando que –además del conocimiento declarativo que ya ha activado– se trabajará contenidos procedimentales (análisis de textos) y actitudinales (mantener el silencio durante el desarrollo de la clase), lo que es posible de apreciar en la transcripción VI.1.5/02.

Transcripción VI.1.5/02 – Sesión 01

1. **Profesor:** Pero antes de trabajar el tema de la Biblia yo quiero dejar en claro que vamos también a trabajar una de las destrezas que hemos estado viviendo hasta el momento que es el análisis de textos y también vamos a trabajar una de las habilidades sociales: mantener el silencio durante el desarrollo de la clase. Entonces hoy día vamos a mantener el silencio y la escucha en la sala de clases, vamos a escucharnos y vamos a mantener el silencio. ¿De acuerdo?

Inmediatamente procede a proporcionar **nueva información**, empleando la modalidad **exposición**, en la que el docente constituye la principal fuente de entrega de datos, los que son reproducidos de manera exacta en una presentación de Power Point que los alumnos van transcribiendo a medida que éste va desarrollando su discurso (turno 1). Durante 12 minutos desarrolla una serie de conceptos asociados a las tradiciones literarias del Antiguo Testamento como si fueran simples datos sin conexiones internas. Al parecer, no se preocupa por favorecer una actividad mental constructiva pues no conecta con los conocimientos previos de los alumnos para verificar qué es lo que están comprendiendo o cómo vinculan los nuevos contenidos con lo que ya saben; de hecho, cuando pregunta si hay dudas, lo hace simplemente como una fórmula retórica, pues continúa de inmediato con su presentación (turno 7). Cabe señalar que el contenido que está abordando requeriría propiciar una auténtica **reestructuración cognitiva** pues plantea que algunos libros de la Biblia, lejos de ser la obra de un autor único, han sido compuestos por la fusión de diferentes tradiciones, en algunos casos, bastante contradictorias entre sí. Este concepto choca, sin duda alguna, con el concepto intuitivo que existe al respecto.

En la transcripción VI.1.5/03 apreciamos cómo la participación de los alumnos se reduce a algunas intervenciones que no modifican en nada el hilo discursivo del docente (turnos 2, 4, 6 y 8) y se limitan a reproducir algunos datos puntuales, sin mayor relevancia.

Transcripción VI.1.5/03 – Sesión 01

1. **Profesor:** Estos cinco primeros libros, que los vamos a mirar, Génesis, el Éxodo, Levítico, Números, Deuteronomio, tienen lo que se llama ... tradiciones y vamos a mirar hoy día algunas tradiciones,

una o dos tradiciones, y vamos a hacer un pequeño ejercicio. Yo les voy a mostrar a continuación alguna de las tradiciones; vamos a ir avanzando poco y la primera de ellas es la que ha denominado como tradición yavista, la tradición yavista. Aquí hay una tradición. Me gustaría que vayan tomando nota, porque después vamos a hacer un ejercicio. Hagan este mismo cuadro. Aquí tenemos la tradición yavista que se va, su nomenclatura es la J. que va desde la fecha del siglo X antes de Cristo, época de Salomón.

2. **Alumno:** Salomón es el hijo de David.
3. **Profesor:** De David, justamente. Salomón es el hijo de David, y el lugar, del reino del sur, de Judá. Acuérdense que está el reino del sur y el reino del norte, y el reino del sur está con Judá. Y tiene ciertas características, esta tradición tiene ciertas características. Y una de las características es que es un relato vivo. ¿Qué significa que sea un relato vivo? Significa que es ameno, que es pintoresco, que es folclórico como dice ahí, y que es marginado. Yo al hacer la lectura del relato me voy a encontrar que es un relato que tiene muchas, pero muchas intervenciones pintorescas. El autor cuando escribe lo escribe en una sintonía que sea ameno.
4. **Alumno:** ¿Qué llame la atención?
5. **Profesor:** Que llame la atención. O sea, uno, el leer por ejemplo un libro de psicología, que está escrito en psicología, que hay términos que yo no entiendo mucho y otro es leer tal vez valga la aclaración, leer a lo mejor un Harry Potter o alguna lectura que a mí me da gusto leerla, me animo a leerla. También otra características de esta tradición yavista es el antropo ... antropo.. ¿cómo dice ahí? Antropomorfismo. ¿Qué quiere decir antropomorfismo? Significa la manera de mirar, de entender a Dios.
6. **Alumno:** Es una forma.
7. **Profesor:** Es una forma de relación con Dios. Y aquí vamos a encontrar que la relación de este personaje que es el yavista es una relación más cercana, más humana, se reviste a Dios como el alfarero, se reviste a Dios como aquel que está con el hombre, que pasea por el jardín, que está ahí, que conversa con el hombre, que de alguna u otra manera pesa sobre él el arrepentimiento de haber creado al hombre pero deja una puertecita abierta, una ventana abierta que por ahí también puede llegar la salvación. Es un Dios cercano. El autor, el autor de esta tradición escribe o describe a Dios como una forma más cercana al hombre, más humana. Y la otra característica es una visión de la humanidad que cuenta miseria y hay una maldición. pero la gracia del Señor, bendición de Abraham, del Éxodo, introduce la esperanza. No se cierra la puerta, no se cierra la ventana, sino que siempre deja como una ventanita abierta para la salvación del ... hombre. Preguntas... Vimos lo que era el autor bíblico con los géneros literarios. Dentro del Pentateuco, de estos primeros libros tenemos unas tradiciones que ya las hemos hablado la clase anterior. Unas tradiciones. Hoy las vamos a describir. Una tradición yavista escrita en el siglo X antes de Cristo. , el lugar el reino del sur, el reino del sur, y tiene algunas características, un relato vivo, una forma más humana, más cercana de la relación con Dios y una visión de la humanidad que no es tan esperanzadora es un

poco, podríamos decir que es miseria, es maldición, pero siempre deja algo abierto, una ventanita. ¿Estamos? ¿Preguntas? ¿Alguna duda? Vamos a pasar a la segunda tradición, vamos a pasar a una segunda tradición. Esto lo vamos a ir mirando paso a paso porque es un ejercicio que tenemos que realizar para llegar a entender como se fue escribiendo la Sagrada Escritura. (deja tiempo para que los alumnos copien la diapositiva que está en la pizarra). Bien. La segunda tradición es la que se ha denominado como una tradición Elohista, ¿ya? Una tradición Elohista, y está determinada por la letra E, E. esto va más o menos del siglo noveno al siglo octavo antes de Cristo, época del esplendor del profetismo en el reino del norte, en el reino del norte. ¿El otro en cuál reino era?

8. **Alumno:** Del sur.
9. **Profesor:** En el reino del sur. Es decir, tenemos una tradición que se da en el reino del norte y otra tradición que se da en el reino del sur.

Suponiendo que los alumnos han comprendido los conceptos entregados por el sólo hecho de presentárselos, les asigna un trabajo de **uso del conocimiento: aplicación de los contenidos** que debe ser realizado de manera individual durante 38 minutos, como se describe en la transcripción VI.1.5/04. Es importante hacer notar que la tarea solicitada reviste una enorme complejidad conceptual pues requiere reconocer a qué tradición pertenece cada uno de los relatos de creación contenidos en el Génesis, a partir de un análisis literario de los mismos. Por otra parte, indica que se deberán poner en práctica algunos pasos del procedimiento de **análisis de textos**, sin ningún tipo de ayuda por parte del docente.

Transcripción VI.1.5/04 – Sesión 01

1. **Profesor:** Vamos a hacer un breve trabajo, vamos a entrar a descubrir algunas características en algún texto, de lo que acabamos de ver. (entrega de guía de trabajo; hace un comentario sobre el estado de las Biblias en el colegio). Bien, entonces teniendo en cuenta estas dos tradiciones vamos a hacer lo siguiente. Escuchen por favor. Vamos a hacer lo siguiente; vamos a irnos despacio, sin apuro. ¿Qué trabajo vamos a realizar? Lectura del libro del Génesis, 1 del 1 al 31, capítulo 2, versículo 1 al 4, y Génesis 2, versículos 5 al 24. Vamos a aplicar la destreza "analizar textos" en cada uno de ellos. Síntesis, solamente la síntesis y vamos a, cuando tengamos los dos, vamos a descubrir, vamos a descubrir semejanzas y diferencias entre ambos textos. Puede ser sobre la creación, sobre la visión de Dios, sobre la visión del hombre, etc. con Dios, y luego vamos a dar una descripción según lo que ustedes perciban del texto a cuál de estas dos tradiciones pertenece una o pertenece la otra. Al final vamos a describir a cuál de estas dos tradiciones que colocaron, ¿ya? pertenece una

o la otra, según las características que vimos de la tradición yavista y la tradición Elohísta, así es que cada uno en silencio. Si hay alguna duda pregunta por favor, me la hacen saber.

Finaliza la sesión destinando **16 minutos** a la **revisión del trabajo personal de los alumnos** en el formato **evaluación unidireccional**, es decir, los estudiantes leen su trabajo siendo el profesor quien determina si lo realizado se ajusta a lo esperado o no. En el fragmento que transcribimos a continuación (transcripción VI.1.5/05) apreciamos cómo un primer alumno intenta dar la respuesta (turnos 2, 4, 6, 8, 9, 10 y 13) sobre las diferentes formas de presentar a Dios en cada relato, la que no resulta comprensible para el docente, quien insiste en preguntar hasta dar con la formulación que espera (turnos 17 y 18). En este proceso, un estudiante se aleja de lo que se ha planteado (turno 15), siendo interrumpido inmediatamente por el docente (turno 16) en busca de la respuesta que espera escuchar.

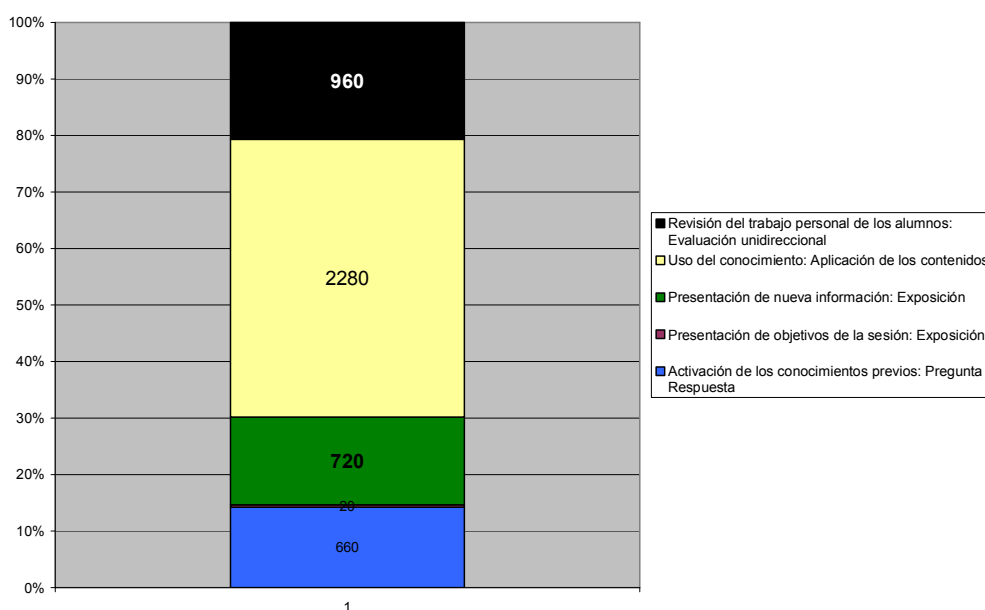
Transcripción VI.1.5/05 – Sesión 01

1. **Profesor:** Vamos a hacer un pequeño ejercicio para cerrar. Vayan levantando la mano y va diciendo qué descubrió de la imagen de Dios que presenta uno u otro, qué descubrimos, que fue lo que pudimos rescatar.
2. **Alumno:** ¿La forma en que se le llama?
3. **Profesor:** La forma en que se le llama. En uno, por ejemplo.
4. **Alumno:** En el primero se le llamaba solamente Dios.
5. **Profesor:** Ya, Dios, se le llama Dios.
6. **Alumno:** Y en el segundo se le llama el Señor Dios. Era distinto porque nunca lo nombraban solamente como Dios
7. **Profesor:** (Pone cara de duda y otra alumna reafirma lo dicho por el compañero, leyendo de la Biblia)
8. **Alumno:** Aquí dice: "el señor Dios le preguntó", entonces, "El Señor Dios" El primero era más ... no era como tan
9. **Alumno:** Que el segundo siempre decía "El Señor Dios" en cambio el otro solamente decía Dios. Era como una forma más ... era como más cercana y el otro como lejano, como desconocido
10. **Profesor:** ¿En el primero más cercano y en el segundo más lejano?
11. **Alumno:** No, que Dios es más alejado de la persona, del hombre.
12. **Profesor:** ¿En cuál?
13. **Alumno:** En el segundo.

14. **Profesor:** Ya, pero cómo se describe a Dios en el primero
15. **Alumno:** Que en la primera parece que se tratara de la tradición yavista y en la segunda ...
16. **Profesor:** (interrumpe) No, no estamos llegando a esas conclusiones, estamos buscando semejanzas y diferencias, cómo se describe a Dios en le primero y cómo se describe a Dios en el segundo.
17. **Alumno:** En el primero Dios es más cercano, pone nombre a todas las cosas que ha hecho; en el segundo los crea sin nombrarlos y es el hombre el que les pone nombre. No demuestra tanta satisfacción por eso.
18. **Profesor:** Bien, muy bien. Hay una gran diferencia y semejanza. En el primero Dios crea y coloca los nombres a las cosas y en la segunda de una u otra manera Dios crea, pero de otra manera.

La estructura llevada a cabo en esta actividad final revela que en el trabajo individual no se buscó favorecer ninguno de los procesos constructivos de aprendizaje, y que el procedimiento se realizó de manera automática, pues no fue objeto de la evaluación. El gráfico VI.37 se ilustra la distribución de las ATAs en esta primera sesión: 49% dedicado a la **aplicación de los contenidos**, 20% a la **evaluación unidireccional**, 16% a la **exposición** de nueva información y 14% a la **activación de conocimientos previos (pregunta respuesta)**.

Gráfico VI.38: Actividades típicas de Aula – Sesión 1 (Alberto, perfil interdirecto)



La segunda sesión se inicia con una breve **activación de los conocimientos previos de los alumnos** (1 minuto 42 segundos) en la modalidad que hemos llamado **pregunta - respuesta**, instancia en la que se ha favorecido la expresión libre de lo que se sabe o se cree saber sobre un tema, sin estimular procesos constructivos de aprendizaje. En la sesión observada, el docente pregunta a los estudiantes respecto a lo que saben sobre un determinado procedimiento sin realizar una mayor profundización de lo que han expresado (*transcripción VI.1.5/06*); de hecho, se limita a hacer eco de lo dicho por ellos y añadir en forma reiterativa el calificativo “bien”.

Transcripción VI.1.5/06 – Sesión 02

1. **Profesor:** Bien Si alguien se recuerda lo que nosotros hemos estado realizando en Educación de la Fe.
2. **Alumno:** Estábamos haciendo un análisis del antiguo testamento
3. **Profesor:** Hemos entrado, si nosotros miramos el calendario de planificación anual que ustedes tienen. Hemos entrado al tema Nº 3 que habla de la lectura crítica del Antiguo y Nuevo Testamento, y ahí nos vamos a encontrar en el punto Nº 1 con el análisis del libro: Génesis, Éxodo, Profeta, Libro de los Reyes. ¿Qué significa para ustedes análisis, que se entiende?
4. **Alumno:** Como recordar o entender o profundizar sobre un tema
5. **Profesor:** Bien
6. **Alumno:** Profundizar sobre un tema
7. **Profesor:** Profundizar sobre un tema. Bien
8. **Alumno:** Explorar, algo, analizando, explorando un tema, profundizando conceptos.
9. **Profesor:** Profundizar, explorar un tema.
10. **Alumno:** Ver lo más importante de un tema.
11. **Profesor:** Ver lo más importante de un tema. Análisis, ¿qué se entiende por análisis?
12. **Alumno:** Analizar.
13. **Profesor:** Analizar, ya, el verbo, analizar.
14. **Alumno:** Significa seguir pasos
15. **Profesor:** Bien, muy bien, análisis significa seguir pasos, vamos a analizar, vamos a mirar.

Posteriormente, dedica un par de minutos más a la exposición de los pasos que se deben llevar a cabo para efectuar un análisis de texto, a modo de recuerdo de lo que se ha trabajado en otras clases (**activación de conocimientos previos por exposición**). Da la impresión –a partir del análisis de las actividades siguientes- que el profesor piensa que la mera presentación de la secuencia de acción habilita a los aprendices para llevarla a cabo pues la tarea que presentará un poco más adelante implicará un **uso del procedimiento sin ayuda por parte del profesor**.

Muy brevemente también, recuerda el conocimiento declarativo de la clase anterior, pidiendo que los alumnos expliciten los **datos y hechos** que han asimilado, en una especie de lluvia de ideas que no promueve la actividad constructiva del aprendiz (**activación de conocimientos previos: pregunta/respuesta**). De hecho, llama la atención que en el turno 15 emplee una expresión de marcado corte constructivo (¿qué tienen en mente al decir Génesis?) en un contexto en que lo que realmente le interesa es la reproducción de datos aislados. ¿Por qué podemos afirmarlo? Al terminar el intercambio, pregunta si los alumnos han dicho todo lo que saben y, al obtener una respuesta positiva del grupo, continúa con la actividad siguiente, mostrándose implícitamente satisfecho con lo que ha oído.

Transcripción VI.1.5/07 – Sesión 02

1. **Profesor:** Hoy día vamos a entrar, ahí ustedes revisen nuevamente su planificación anual, y vamos a entrar al análisis del *Libro del Génesis*, vamos a entrar, a mirar, a analizar, a comprender el *Libro del Génesis*. Qué significa Génesis
2. **Alumno:** Inicio
3. **Profesor:** inicio.
4. **Alumno:** Comienzo.
5. **Profesor:** Comienzo, qué es lo que sabemos del Génesis, qué es lo que sé del Génesis
6. **Alumno:** primer libro de la Biblia.
7. **Profesor:** Primer libro de la Biblia, bien.
8. **Alumno:** Trata de la creación.
9. **Profesor:** Trata de la creación, bien.

10. **Alumno:** Al hablar de la creación nos dice de distintas formas.
11. **Profesor:** Bien, el libro del Génesis nos presenta, como lo vimos en la clase anterior, nos presenta dos grandes relatos de la creación, Génesis 1, Génesis 2 con su estructura, que más, qué idea tengo del Génesis, qué es lo que sé del Génesis
12. **Alumno:** Es uno de los libros que componen el Pentateuco.
13. **Profesor:** Bien, muy bien excelente ya, es uno de los libros que compone el Pentateuco, y cuáles son los libros que componen el Pentateuco
14. **Alumno:** Éxodo, Números, Levítico, Deuteronomio y Génesis
15. **Profesor:** Éxodo, Números, Levítico, Deuteronomio y Génesis. Ahí están los cinco libros que componen el libro del Pentateuco. Muy bien, es uno de los libros que componen el Pentateuco. ¿Que más sé del Génesis?, qué tengo en mente al decir Génesis, vamos a ver el libro del Génesis, qué más
16. **Alumno:** del antiguo testamento
17. **Profesor:** bien, está dentro de los textos del Antiguo Testamento, muy bien
18. **Alumno:** Génesis significa origen.
19. **Profesor:** Génesis significa origen, comienzo, qué más sé del libro Génesis. ¿Qué más? , hasta ahí llegamos con lo que sabemos del libro Génesis, si o no, pero díganme si o no
20. **Alumnos:** Si

En poco más de dos minutos, **presenta nueva información (exposición)** y luego asigna un trabajo de **uso del conocimiento: aplicación de los contenidos** en el que el estudiante debe poner en práctica en forma individual los pasos del procedimiento de acuerdo a las instrucciones del profesor; el docente va repitiendo periódicamente cuáles son (28 minutos 38 segundos). El conocimiento declarativo se entrega en un documento y el alumno debe leerlo en forma independiente; sobre todo, son datos y hechos. Se propicia, entonces, un **uso técnico del análisis de textos** que favorece el proceso de **automatización** del mismo, puesto que el docente enfatiza “no apartarse del camino” que se ha trazado. El carácter implícito de los supuestos que analizamos se revela en el hecho que el docente denomina a esta actividad **lectura crítica del**

antiguo testamento y del nuevo testamento siendo que la forma en que ha estructurado la tarea demanda fundamentalmente reproducción de información.

Transcripción VI.1.5/08 – Sesión 02

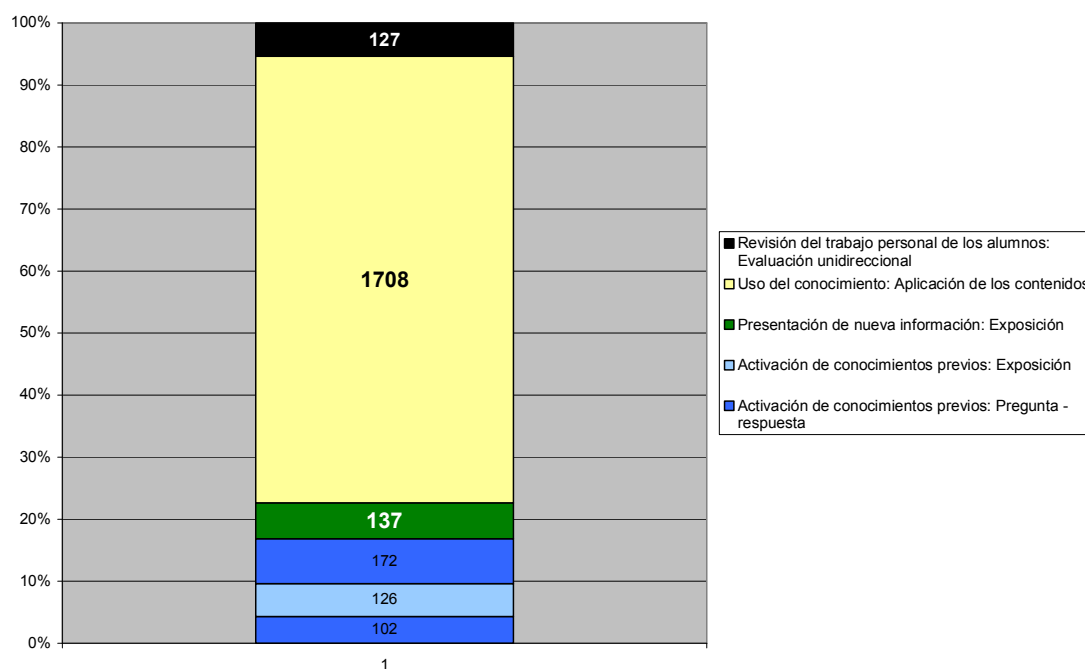
Profesor: Entonces vamos a mirar, aunque ustedes lo dijeron muy bien, recordar los pasos de las destrezas. Quiero recalcar que de una u otra manera en algunos cuadernos no hemos podido seguir el tema, algunos se han desviado del camino ya, yo les sugiero que volvamos al camino, estamos analizando algunos textos y quisiera terminar con esta destreza ya, para comenzar otra, pero si no lo hacemos en el cuaderno los pasos no la podemos dejar porque no la hemos socializado, no la hemos aprendido aún ya, entonces tenemos que aprenderlas, por lo cual vamos a recibir un contenido sobre algunas características de análisis del libro de Génesis, vamos a tener ahí su nombre, el origen del nombre, la división tradicional del libro, los temas principales, los géneros literarios, la interpretación de la creación. Vamos a conocer un poco del análisis del libro de Génesis, entonces lo hacemos en silencio, miramos, leemos y aplicamos los pasos de la destreza al analizar el texto. Cualquier consulta, pregunta por favor, dejen espacio en la última, porque estamos mirando las tradiciones, nos quedan dos, dejen una hoja y coloquen el título por favor que corresponde a esta unidad, tienen que colocar en su cuaderno el siguiente título Lectura crítica del Antiguo Testamento y Nuevo Testamento, unidad 2 Lectura crítica del Antiguo Testamento y Nuevo Testamento es el título grande, ya Lectura crítica del Antiguo Testamento y Nuevo Testamento y como subtítulo después colocan análisis del libro Génesis, Lectura crítica del Antiguo Testamento y Nuevo Testamento eso lo tienen en su carpeta y en su cuaderno en la primera hoja esta colocada no cierto esta gran unidad Lectura crítica del Antiguo Testamento y Nuevo Testamento como subtítulo después colocan análisis del libro Génesis, porque luego vamos hacer el Éxodo, Profetas y el Libro de los Reyes según la planificación que tenemos, ya entonces el título en grande, el subtítulo al lado libro de Génesis. Por favor utilicen los pasos de la destreza que estamos trabajando, repito el paso 1 leer el texto en forma global, enumerar los párrafos, indicar las palabras que son desconocidas, determinar su significado dentro del contexto en que se encuentran, identificar ideas principales y secundarias en cada uno de los párrafos, detectar la organización interna del texto y construir un esquema del texto recogiendo su estructura y el contenido de cada párrafo ya, eso es lo que nosotros tenemos que realizar, cualquier consulta por favor levantan su mano. Este material tienen que dejarlo en su carpeta, no olvidemos por favor el primer paso a lectura global sin hacer nada ya estamos en ese paso, primero tengo que impregnarme del texto, voy a ver de que trata y luego comenzar a realizar los otros ejercicios.

Se cierra la sesión con una **síntesis de los contenidos trabajados en la clase** bajo la modalidad **exposición**. En ella, el profesor repite los conceptos centrales que se han trabajado en la clase como si fueran meros datos y hechos; llama la atención, además, que pese a haber señalado que el objetivo es el desarrollo del procedimiento, éste queda a nivel implícito y su foco de atención se vuelca nuevamente al conocimiento declarativo.

Transcripción VI.1.5/09 – Sesión 02

1. **Profesor:** Comenzamos mirando un poquito que entendíamos o sabíamos del libro de Génesis la idea es que con la lectura que hicimos así como una lluvia de ideas qué cosas rescatamos así en general, levanta la mano y dicen señor yo aprendí esto y esto
2. **Alumno:** (no se entiende) a pesar e ser el primer libro de la Biblia fue escrito (no se entiende)
3. **Profesor:** bien, o quien salió primero escrito, texto libro de Génesis principio, sabemos que de alguna u otra manera fue escrito como el primer texto sino que se escribe mucho más tarde en una reflexión que el hombre se hace, sobre todo con la pregunta fundamental que siempre nos hacemos nosotros ¿De dónde vengo? ¿A dónde voy? ¿Cómo fui creado? ¿Cómo es esto de Dios? Esa pregunta de que el hombre es hombre de que es lanzado al mundo, siempre se la ha estado haciendo, no es nueva, algo más (no se entiende)
4. **Alumno:** Dios hizo al hombre y los mostró a todos los animales.. (no se entiende)
5. **Profesor:** bien, la próxima clase continúa con el tema.

El gráfico de síntesis nos permite apreciar el porcentaje de tiempo destinado a cada actividad típica de aula:

Gráfico VI.39: Actividades típicas de Aula – Sesión 02 (Alberto, perfil interdirecto)

La sesión 3 aparece en estrecha relación con la anterior, pues supone la finalización de la tarea individual iniciada días antes y la evaluación de la misma (empleando dos modalidades diferentes). De este modo, Alberto inicia el trabajo con una ATA de **activación de los conocimientos previos por exposición** que se extiende por dos minutos, y en el que relata lo que se hizo previamente, para dar paso a casi 38 minutos de trabajo individual (**uso del conocimiento: aplicación de contenidos**). Es interesante notar que el docente no vuelve a explicar los pasos del procedimiento ni la naturaleza o sentido de la tarea, lo que nos lleva a pensar que Alberto da por hecho que los estudiantes recuerdan lo que deben hacer y cómo hacerlo, y comparten el significado de lo que implica la actividad en la que se encuentran comprometidos (turno 7). Prueba de esto es que sus palabras se refieren netamente a aspectos funcionales, como podemos percibir en la transcripción VI.1.5/10.

Transcripción VI.1.5/10 – Sesión 03

1. **Profesor:** Señores vuelvo a insistir en la habilidad social, mantener en silencio durante el desarrollo de la clase. Vamos a dar unos minutos para que terminemos el trabajo que estábamos haciendo la

clase anterior y luego voy a distribuir los grupos de trabajo. Si alguien tiene alguna dificultad, alguna pregunta por favor, eso no significa que tengo que conversar. A ver por qué hay gente que todavía sigue conversando, si tienen que estar trabajando con su texto. Alguna duda, alguna pregunta por favor. Muy bien esa es una buena estrategia de estudio, termine una cosa y aprovecho de avanzar en otra, muy bien, trabajo ordenado, mientras mis compañeros terminan su trabajo, yo aprovecho de avanzar en otro.

2. **Alumnos:** (algunos siguen conversando)
3. **Profesor:** señores, por favor el trabajo. Silencio señorita... señor, estamos señores
4. **Alumno:** no
5. **Profesor:** ¿qué pasó? Ahí colocamos entonces el (no se entiende) esta bien si.
6. **Alumno:** señor (no se entiende)
7. **Profesor:** Eso lo mostramos la clase anterior, recuerdan que había que buscar capítulos, luego los acontecimientos, y luego había que agregar no cierto otra donde yo coloca las ideas principales de aquellos acontecimientos que están dentro de ese capítulo. Ya bien, perfecto, hay gente que no ha avanzado en el trabajo he mirado y he visto que no han avanzado, hay otros que ya terminaron y están avanzando en el tema del Éxodo.

Finalizado el trabajo individual, el docente destina 22 minutos a la **revisión del trabajo personal de los alumnos**, en la variedad **retroalimentación compartida**. ¿Qué contenidos y procesos promueve? Percibimos que se centra –fundamentalmente- en la reproducción de datos y hechos pues ha sido la indicación dada en la clase anterior, mientras que la realización del procedimiento no constituye objeto de intercambio por parte de los estudiantes. La idea es que cada uno cuente a los otros los hechos que ha podido identificar en el libro del Éxodo, lo que podría generar un intercambio entre ellos en términos de información correcta o incorrecta, promoviendo –en el mejor de los casos- procesos de crecimiento. El trabajo grupal no busca, en definitiva, el intercambio de perspectivas o la construcción grupal del conocimiento sino la reproducción fiel de información; en otras palabras, nos encontramos con un formato de actividad conjunta que podría reflejar una idea de aprendizaje de carácter constructivista (supuestos ontológicos) desarrollada desde una perspectiva interpretativa (estimular la actividad del estudiante para hacer una copia fiel del material instruccional entregado por el docente). Desde nuestra perspectiva, esta

discrepancia revela el carácter implícito de las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje al que nos hemos referido en reiteradas ocasiones.

Transcripción VI.1.5/11 – Sesión 03:

1. **Profesor:** Bien ahora vamos hacer el siguiente ejercicio, de tres o cuatro juntan sus bancos y cada uno va relatando y el otro va ir colocando lo que ha hecho ya, acá igual esta fila hace un grupo se juntan, acá esta fila igual hacen grupos y se juntan, ustedes igual hacen grupo de cuatro, ustedes cinco hacen un grupo y la otra fila. La idea es la siguiente escuchen, el trabajo es el siguiente, por favor escuchen antes de movernos, el trabajo es que si ella comenzó con el capítulo uno, dos y tres, le comunique a los demás las ideas principales de que se trata ya, qué les llamó la atención ya, de lo que ella leyó, para ir armando entre todos el Éxodo. Hacemos el grupo por favor, vamos (no se entiende), vamos contando la historia del Éxodo ya. Vamos a ir tomando por grupos, vamos armar el libro del Éxodo, vamos a completar, y la idea es que cada uno o alguien del grupo hable o relate lo que aprendió, lo que se rescato, cuáles fueron las ideas principales de los capítulos que ustedes debían conversar, les voy a pedir por favor que dejen de hacer lo que están haciendo de escribir, de tontear, hay algunos siguen ahí jugando, y podamos escuchar al grupo. Vamos a pasar al grupo 1, 2, 3, 4, 5 y grupo 6, bien comenzamos por acá

Se cierra la sesión con una actividad de **revisión del trabajo personal de los alumnos: evaluación unidireccional**, en la que el profesor pide a un representante de cada grupo que presente el resultado de su trabajo. El destinatario de la información es el mismo docente, quien determina lo que está correcto o incorrecto. Como era de esperarse, el intercambio se centra en la identificación de algunos hechos relevantes, los que son presentados como una yuxtaposición de eventos aislados; el procedimiento empleado, aunque fue declarado como contenido de la actividad, no es mencionado.

En la transcripción VI.1.5/12 apreciamos la dinámica de intercambio que se produce con los dos primeros grupos, la que se mantiene inalterable hasta el final: un representante del grupo enumera los hechos identificados y luego el profesor solicita que se destaque la idea principal que subyace a todos ellos, sin profundizar en la conexión que permite a los estudiantes elaborar la conclusión que presentan. De hecho, se aprecia que los alumnos del grupo dos no comparten la misma conclusión que ha parafraseado el profesor a partir de la intervención de su representante pues,

después de haber concluido que Moisés necesita ordenar al pueblo dotándole de leyes y normas, los alumnos que intervienen relatan hechos anecdóticos (turnos 10 y 12) que no son puestos en relación con lo que se acaba de afirmar.

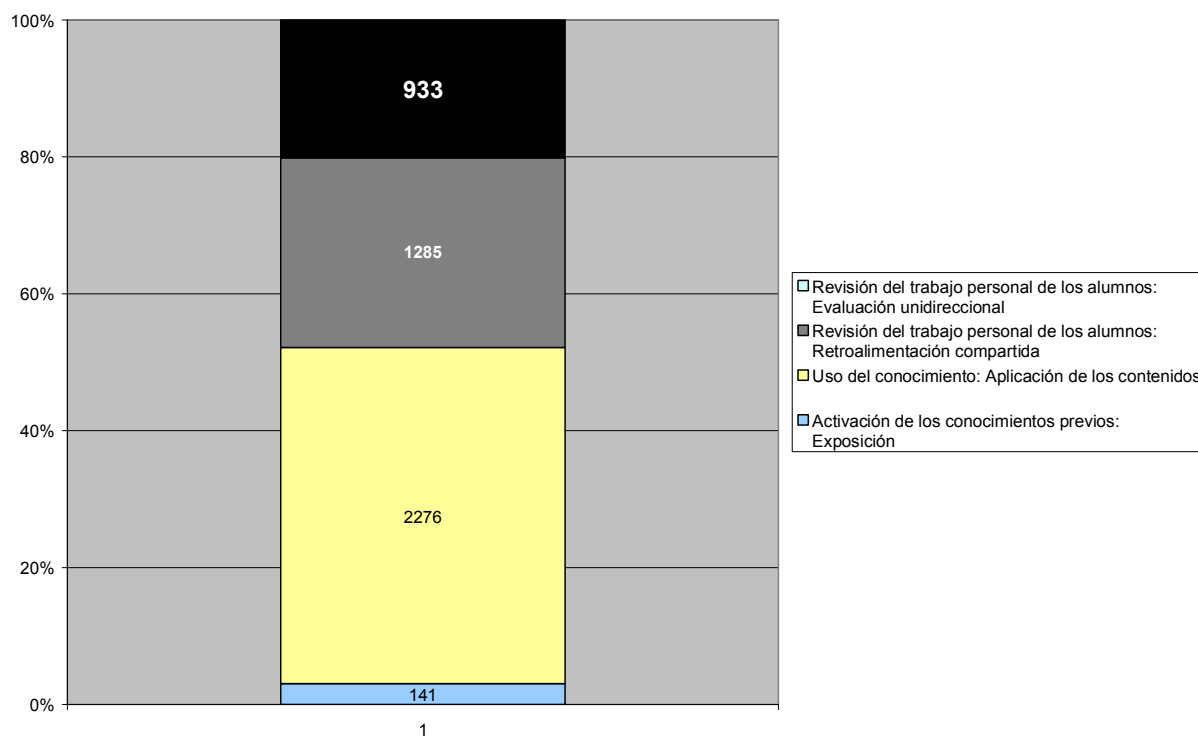
Transcripción VI.1.5/12 – Sesión 03

1. **Profesor:** terminó el tiempo, mantenemos silencio durante la hora de clases, escuchamos por favor, bien
2. **Alumno:** Capítulo 1 versículo de 1 al 22 (no se entiende) y el capítulo 2 versículo (no se entiende) el nacimiento y salvación de Moisés y el capítulo 3 del versículo 1 al 22 Dios convence a Moisés a liberar el reino de Israel, después nos saltamos del 1 al 31 (no se entiende) Moisés regresa a Egipto, capítulo 5 del 1 al 23 (no se entiende) y el 6 (no se entiende) y de ahí nos saltaríamos al 10 (no se entiende)
3. **Profesor:** cuál sería la idea principal de todos los capítulos, qué es lo que podemos resaltar, cuál es la idea principal
4. **Alumno:** es que Dios quería intervenir
5. **Profesor:** bien, lo principal es que Dios quería intervenir y liberar al pueblo de Israel, bien gracias. Grupo dos
6. **Alumno:** (no se entiende) al Monte de Sinaí y acampan cerca del monte Moisés y Dios le dice que la tierra le pertenece y que (no se entiende)
7. **Profesor:** no se escucha mucho, bien alguien del grupo que quiera tomar la idea principal, qué es lo que quiere decir la idea principal de los capítulos que ustedes revisaron
8. **Alumno:** es que Moisés intenta ordenar los israelitas cuando (no se entiende)
9. **Profesor:** bien, entonces tenemos señores que Dios interviene acá en este grupo, viene rescatando al pueblo que estaba de esclavo este pueblo en Egipto y los saca hacia el desierto, segundo grupo cierto estamos en el desierto con Moisés y lo que quiere Moisés es ordenar a su pueblo, dándole normas, leyes cierto y hay ciertas normas de conducta que se refieren a la familia al clan, a los bienes que poseen y a los esclavos. Hay normas de conducta, ¿algo más dice el grupo? Hay gente que está haciendo otra cosa, ¿algo más?, ¿alguna otra idea?
10. **Alumno:** (no se entiende) llegaron a un pueblo y no había agua, y comenzaron a preguntarle a Moisés por qué los sacó de Egipto si allá estaban bien, entonces Dios le dijo a Moisés que debía golpear una piedra y de ahí iba a salir agua
11. **Profesor:** ya, bien, importante miren ustedes querían que los sacara del desierto de la esclavitud de Egipto, los saca y luego están descontentos, nos sacaste Moisés y nos tienes acá en el desierto sin agua y sin comida y Moisés interviene con Dios, y les da comer y beber

12. **Alumno:** Moisés ofrece de ofrenda la mesa de madera y aceite de la lámpara del Templo

13. **Profesor:** hay ciertas normas que cumplir respecto al Templo, bien.

Gráfico VI.40: Actividades típicas de Aula – Sesión 03 (Alberto, perfil interdirecto)



La **evaluación unidireccional** se retoma, como si no hubiese transcurrido el tiempo, en la sesión número 4, en la que se va alternando la revisión del trabajo de los grupos con la **presentación de nueva información** por **exposición del profesor** o por **interacción con los estudiantes**, según veremos en el gráfico VI.41. La dinámica es idéntica a la descrita previamente, por lo que no nos detendremos en ella ni transcribiremos fragmentos de la clase.

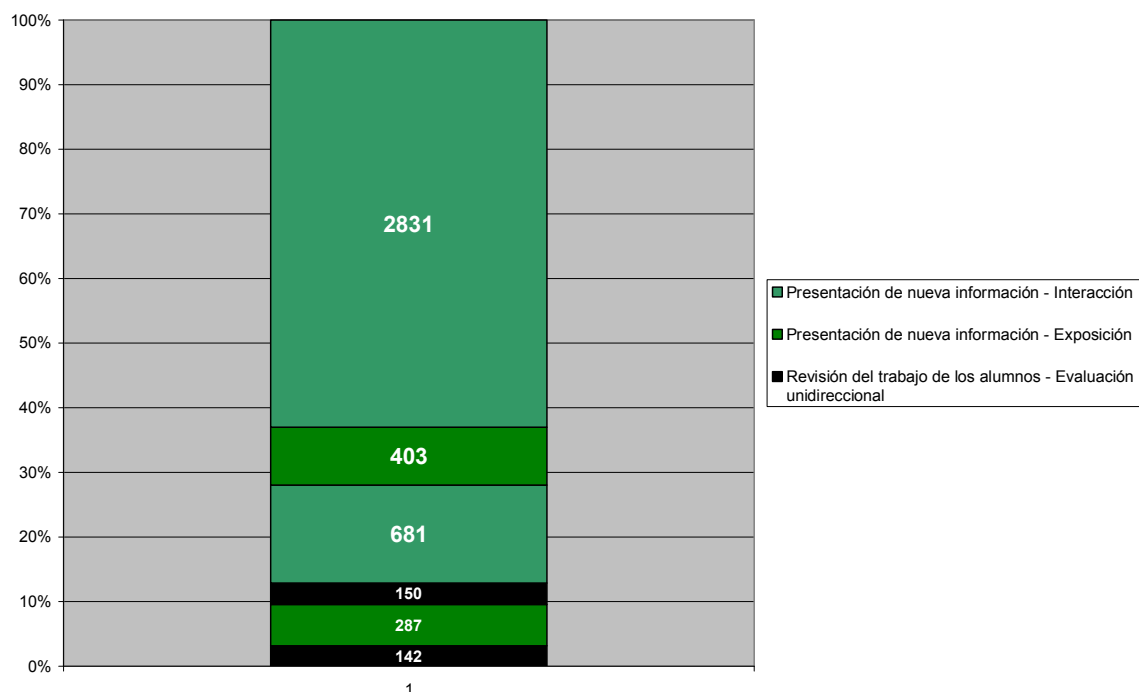
Finaliza esta unidad temática con una última actividad de **presentación de nueva información** en el formato **interacción**, de modo que durante 46 minutos los alumnos van mencionando los temas presentes en los capítulos del Éxodo que les correspondió analizar y haciendo lecturas de fragmentos de la Biblia (turno 28), los que son comentados por el docente (turno 29), como se aprecia en la transcripción

VI.1.5/13. Destacamos que la intervención de los estudiantes se centra, en todo momento, en la reproducción de hechos (turnos 2, 4, 6, 8, etc.) que no son analizados sino simplemente enunciados.

Transcripción VI.1.5/ 13 – Sesión 04

1. **Profesor:** Bien, veamos por favor en el capítulo 2, qué pasa en capítulo 2 así rápidamente
2. **Alumno:** Nacimiento de Moisés
3. **Profesor:** ya, está el nacimiento de Moisés, el capítulo 3, qué pasa en el capítulo 3
4. **Alumno:** la vocación de Moisés
5. **Profesor:** cuál sería la vocación de Moisés
6. **A:** salvar al pueblo
7. **Profesor:** y su tarea
8. **Alumno:** liberarlo de los egipcios y llevarlos a la tierra prometida
9. **Profesor:** claro, ir enfrentarse al Faraón, sacarlos y cruzar el Mar Rojo cierto, cruzar el desierto, de la esclavitud llevarlos a la liberación .Capítulo 4, quién tiene el capítulo, qué pasa en el capítulo 4
10. **A:** Dios habla con Moisés y le muestra el poder de Dios
11. **Profesor:** bien, o sea yo voy donde el faraón pero debo ir con algún poder, yo creo que decía si voy a ir donde el Presidente tengo que llevar una carta de peso ya, si voy a una oficina hablar con algún jefe, alguna persona importante tengo que ir con una carta de recomendación o que llamen por teléfono sabes que va ir don Gabriel Cataldo hablar contigo recíbelo por favor, entonces tenía que tener una carta de presentación del poder de Dios. Capítulo 5
12. **Alumno:** el Faraón se enoja y da más tarea a su pueblo
13. **Profesor:** la cosa no termina acá, sino que da mucha más tarea. Capítulo 6
14. **Alumno:** Dios da esperanza. Moisés habla con el Faraón para libere a su pueblo.
15. **Profesor:** quién tiene el capítulo 7
16. **Alumno:** las plagas
17. **Profesor:** ya, aquí está el tema de las plagas. Capítulo 8, 9, 10
18. **Alumno:** el 9 la quinta plaga
19. **Profesor:** la quinta plaga, cuál sería entonces
20. **Alumno:** la peste
21. **Profesor:** la peste sobre el ganado, viene la 6ª plaga la úlcera, la 7ª plaga la tormenta y en el capítulo 10, quién tiene el capítulo 10
- (...)
22. **Profesor:** bien, capítulo 14, qué pasaba ahí
23. **Alumno:** la persecución

24. **Profesor:** la persecución y la promesa de Judas y termina con
25. **Alumno:** (no se entiende)
26. **Profesor:** muy bien, esta el paso y el cántico de acción de gracia por la liberación. Alguien lo puede leer
27. **Alumno:** Cantaré al Señor, que este cubierto de gloria, caballos y jinetes arrojado en el mar. Mi fuerza y mi poder es el Señor, él fue mi salvación. Él es mi Dios yo lo alabaré; el Dios de mis padres: yo proclamaré su grandeza. El Señor es un guerrero, su nombre es "El Señor". Él arrojó al mar los carros y la tropa del Faraón, ahogó en el Mar Rojo a sus mejores capitanes. Las olas los cubrieron, bajaron hasta el fondo como piedras. Tu mano, Señor, es fuerte y magnífica; tu mano, Señor, tritura al enemigo; tu gran victoria destruye al adversario, lanzas tu incendio y los devora como paja. Al soplo de tu ira se amontonaron las aguas, las corrientes se alzaron como un dique las olas se cuajaron en el mar, decía el enemigo; Los perseguiré y alcanzaré, repartiré el botín, se saciará mi codicia, desenvainaré la espada, los agarrará mi mano. Pero sopló tu Aliento y los cubrió el mar, se hundieron como plomo en las aguas formidables. ¿Quién hay como tú entre los dioses, Señor, magnífico en tu santidad, temible por tus proezas, autor de prodigios? Extendiste tu mano: se los tragó la tierra; guiaste con tu fidelidad al pueblo que habías rescatado, lo llevaste con tu poder hasta tu santa morada, lo oyeron los pueblos y temblaron, se estremecieron los jefes filisteos, se espantaron los jefes de Edom, un temblor sacude a los príncipes de Moab, perdieron el valor todos los jefes cananeos; los asaltaron tu espanto y tu pavor, los dejó petrificados la grandeza de tu brazo, mientras pasaba tu pueblo, Señor, mientras pasaba el pueblo que te habías comprado. Lo introduces y lo plantas en el monte de tu herencia, santuario, Señor, que fundaron tus manos. El Señor reina por siempre jamás.
28. **Profesor:** muy bien. Es un cántico de acción de gracia por la liberación de Dios, de Egipto hacia la libertad en el desierto. En los capítulos 19 nosotros vamos a encontrar 2 temas importantes, el tema de la Ley del 19 al 24, el capítulo 19 la preparación de esta Ley, en el 20 al 23 la Revelación o Mandamientos, las leyes, la ley en detalle, y el capítulo 20 el Decálogo muy bien, en el capítulo 24 esta la Revelación, el pacto el que introduce la confirmación, la comunión, está el tema de la confirmación. En el capítulo 19 quién estaba con el capítulo 19, a quién le tocó
29. **Alumno:** Moisés sube al Monte Sinaí, Dios le dice a Moisés que para guardar una alianza el pueblo debe permanecer en la (no se entiende)

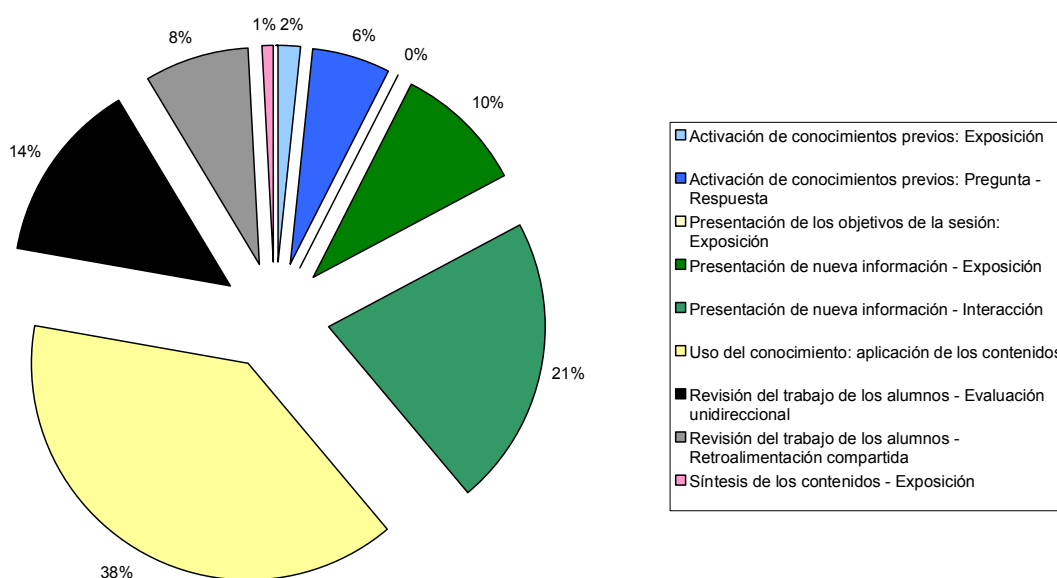
Gráfico VI.41: Actividades típicas de Aula – Sesión 4 (Alberto, perfil interdirecto)

C. Estructura de actividad de la unidad temática

Al mirar la unidad temática en su conjunto, apreciamos que Alberto dedica la mayor parte del tiempo disponible al **uso del conocimiento: aplicación de los contenidos**, especialmente de los **contenidos declarativos** que se han entregado previamente (38%), período en el que focaliza la atención de los estudiantes en la identificación y reproducción de datos y hechos sin promover procesos de aprendizaje constructivos. Un 21% del tiempo lo dedica a la entrega de nueva información bajo la modalidad que hemos denominado **interacción**, instancia en la que favoreciendo la participación de los alumnos en tareas rutinarias (como lectura en voz alta de la Biblia) y el análisis de preguntas que una vez más demandan la recuperación de datos y hechos. Asimismo, destina un 14% de la unidad a la **evaluación unidireccional del trabajo de los alumnos**, actividad en la actúa como único referente válido de la adecuación de las respuestas. Cuando propicia, sin embargo, la **retroalimentación**

compartida lo hace para verificar si los datos y hechos que han localizado los aprendices son los correctos, tarea que no requiere del intercambio de perspectivas sino únicamente del chequeo de la información en el texto respetivo. Por último, emplea un 10% en la **entrega de nueva información por exposición**, sobre todo al comienzo de la unidad. Las restantes actividades típicas de aula tienen una presencia bastante poco significativa.

Gráfico VI.42: Distribución ATAs de la Unidad Temática – Alberto (**perfil interdirecto**)

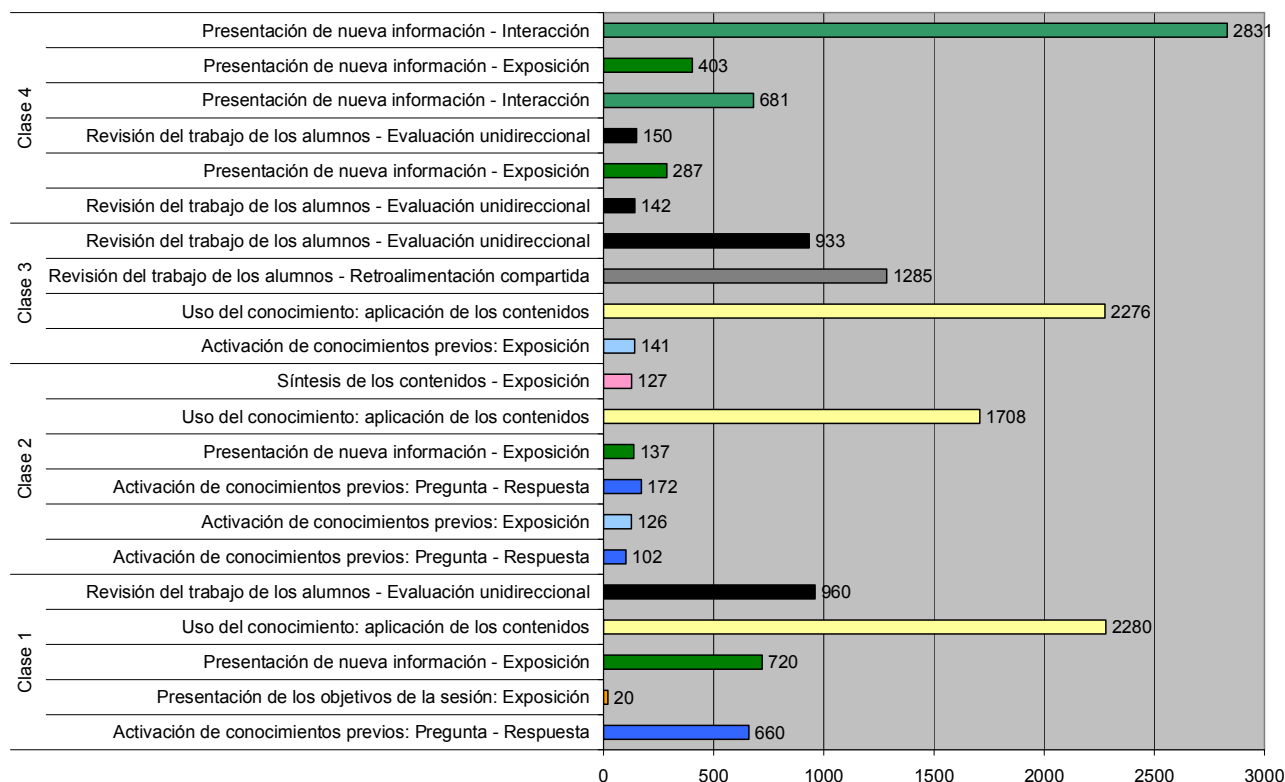


De acuerdo a la categorización que presentábamos en el capítulo IV, Alberto organiza la unidad temática como una **sucesión de eventos aislados**; apreciamos que en la primera sesión explora largamente lo que los alumnos saben sobre el tema a través de una dinámica de preguntas y respuestas, actividad que no volverá a realizar con la misma dedicación en el resto del período observado. Posteriormente, expone los objetivos de la unidad de manera muy breve y luego entrega la información fundamental de la misma para iniciar un largo proceso de aplicación de los contenidos

que se prolongará por varias sesiones a través de diferentes tareas. Los objetivos nunca más llegan a ser mencionados y, cuando vuelve a entregar información, lo hace para añadir nuevos datos y hechos que no habían sido considerados inicialmente, nunca para volver sobre lo antes visto y verificar cómo se ha ido modificando la comprensión. Da la impresión que en esta primera sesión el profesor quisiera “entregar todo el conocimiento declarativo” de la unidad, el que por el solo hecho de ser expuesto ya ha sido comprendido (de ahí la irrelevancia de retomar los conceptos iniciales).

En esta línea, creemos que no se preocupa de promover procesos constructivos de aprendizaje y se centra fundamentalmente en el intercambio de datos y hechos, aun cuando declara su interés por los procedimientos. Asimismo, llama la atención que comienza cada sesión como si no hubiera transcurrido el tiempo desde la anterior; simplemente retoma el tema o actividad que estaban viendo, como si se tratara de un video que se ha dejado en pausa y que se activa con un simple “click”.

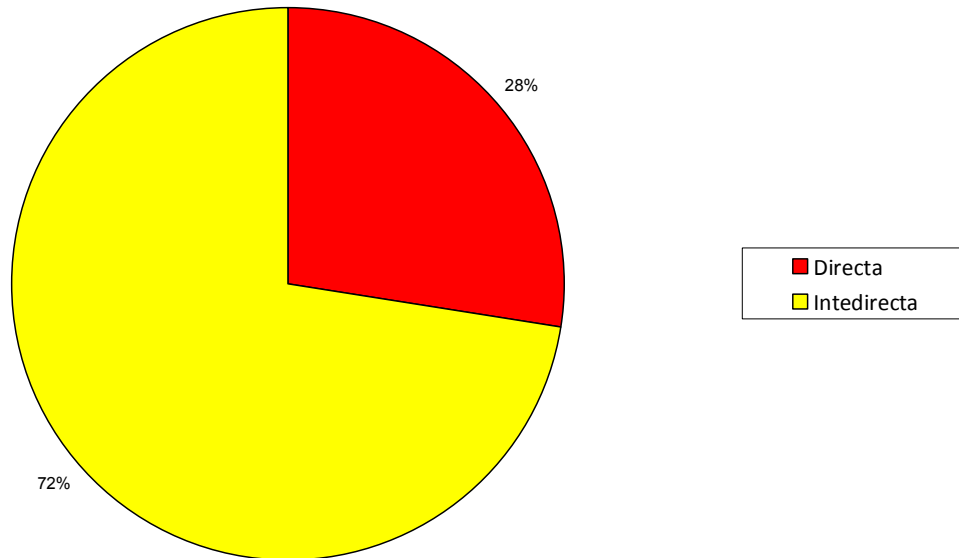
Desde nuestro punto de vista, esta forma de estructurar la actividad es muy representativa de los supuestos ontológicos de la **teoría directa**, que se representa el aprendizaje como un estado, al que se llega a través de sucesos aislados y desconectados entre sí. En este caso, las actividades mantienen un hilo conductor en cuanto al tema que se desarrolla, pero no se vinculan mayormente pues ninguna de ellas requiere volver atrás o reelaborar lo que ya se ha comentado, analizado o ejecutado.

Gráfico VI.43: Secuencia ctividades típicas de Aula Unidad temática (Alberto, perfil interdirecto)

D. Estructuras de Construcción de Significado.

Como podemos apreciar en el gráfico, casi las tres cuartas partes del tiempo en el que Alberto está dialogando en torno a los contenidos de la clase (72%) lo hace de acuerdo a una **estructura interdirecta**, caracterizada por un juego de preguntas – respuestas en las que el primero demanda la recuperación de datos y hechos, información que es entregada, siempre de manera breve, por los estudiantes y corregida (en caso de ser necesario) por el maestro.

Gráfico VI.44: Estructuras de construcción de significados (Alberto, perfil interdirecto)



En la transcripción VI.1.5/14 podemos confirmar lo ya señalado. El docente va preguntando por las diferentes plagas que –de acuerdo al libro del Éxodo- cayeron sobre Egipto (turnos 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17) y los alumnos responden de manera breve con algún dato o hecho (turnos 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16 y 18). En ningún momento se produce un intercambio entre los mismos estudiantes, siendo el profesor quien en todo momento va indicando si lo que se ha dicho es correcto o no. En este caso, emplea el “eco” como validación de la respuesta (repite exactamente lo que el alumno ha señalado) o constata que la información ya ha sido explicitada previamente (turno 15).

Transcripción VI.1.5/ 14 – Sesión 04

1. **Profesor:** La intervención de Dios en medio de su pueblo, el Faraón le dice mira yo también tengo magos, tengo sacerdotes que hacen lo mismo, que efectúan el mismo modelo o sea los poderes que tú me estas mostrando a mi yo también los puedo hacer con ellos, puede ser que yo este haciendo malabares con unas pelotitas, y me dice mira yo voy a traer a otra persona y

va hacer lo mismo o sea el Faraón le dijo lo que tu me traes Moisés por decirlo en otras palabras no es nada nuevo. ¿Cuáles son las otras plagas?

2. **Alumno:** la langosta
3. **Profesor:** la plaga de la langosta, toda la cosecha
4. **Alumno:** las ranas, o todos los seres vivos empiezan atacar
5. **Profesor:** el río Nilo se convierte en una choza de ranas y bichos que comienzan a subir
6. **Alumno:** la de los mosquitos
7. **Profesor:** los mosquitos
8. **Alumno:** la peste
9. **Profesor:** la peste, qué pasó con la peste, cuéntanos un poco de la peste a ver, léelo no más no hay problema
10. **Alumno:** el Señor le dijo a Moisés que se presentará al Faraón
11. **Profesor:** y nada más, pero está hablando de la peste
12. **Alumno:** como que el agua se pone roja
13. **Profesor:** claro se convierte en sangre, qué más
14. **Alumno:** las ranas
15. **Profesor:** ya lo dijeron ya, y cuál fue la respuesta del Faraón siempre
16. **Alumno:** que no iba a liberar al pueblo
17. **Profesor:** que no iba a liberar al pueblo. todo lo que has dicho de tu Dios, de tú único Dios vivo y verdadero no es nada nuevo, y cuál es la lanza que introduce ahí Moisés
18. **Alumno:** cuando van a matar a todos los primogénitos.

El restante 25 % de los intercambios, Alberto utiliza una **estructura directa**, es decir, se constituye en la principal fuente de entrega de información, datos, hechos y conceptos entregados como simple información verbal, reduciéndose la participación de los alumnos a pequeñas intervenciones que no afectan el curso de la exposición docente (turno 2), como podemos percibir en la siguiente transcripción:

Transcripción VI.1.5/15 – Sesión 04

1. **Profesor:** Eso cala profundamente al Faraón, pierde a su hijo primogénito y se da cuenta que esta luchando con un Dios que realmente es más que los dioses que ellos tienen y más que el como dios, como Faraón, llegar la muerte a su propio hijo a los primogénitos ya era una cosa, entonces ahí le da la salida, sabemos la historia que el pueblo de Israel empiezan a salir, celebran la pascua, recuérdense de la pascua, se acuerdan de eso, materia de 5º, 6º básico, celebran la pascua donde significa el paso de esclavitud a la libertad, el paso del Mar Rojo no

cierto de Egipto al desierto, y esa pascua se celebra rápidamente porque tenían que irse rápido porque el Faraón en cualquier momento podía decir no sale nadie aquí quedamos

2. **Alumna:** ah cuando se abre el mar
3. **Profesor:** entonces, de una u otra manera celebran la pascua, la cena con pan ácido sin fermentar, porque si esperamos que se fermente estaríamos esperando, entonces una salida rápida, llevar ropa lo más liviana, lo más ligera, lo más pronta porque tenemos que viajar, tenemos que salir, unas manzanitas por ahí, y unas verduritas y salir, esa es como la primera pascua que se celebra en el pueblo de Israel ya ahí sale, entonces lo que nosotros hemos visto, lo que nosotros hemos mirado es que el libro del Éxodo da como una segunda vuelta y aquí encontramos que consta de 40 libros, del capítulo 1 al capítulo 18 está todo la historia de Egipto, el Éxodo la salida, se ve el poder de Dios que está aquí plenamente y el capítulo del 19 al 40 que van a ver un eje central que va tener dos grandes coordenadas. El eje central está propuesto cierto en el Monte del Sinaí, se encuentra Moisés con Dios para efectuar una alianza aun pacto a través del decálogo, los mandamientos y se van a originar dos grandes ejes, el primero la Ley se va a constituir la ley en el pueblo de Israel y el Tabernáculo, es decir la presencia de Dios en medio de su pueblo, entonces este gran tema del Monte de Sinaí está propuesto con la ley y esta propuesto con el tema del Tabernáculo como la presencia de Dios en medio de sus pueblos. Y si nosotros miramos lo que nosotros hemos hecho anteriormente de alguna u otra manera los dos grandes ejes que se mueven en el pueblo de Israel esta propuesto en la ley, una ley que hay de obedecerla porque es creída por Dios, los mandamientos, las leyes, y por otro lado el templo, como el templo lo hemos visto en capítulos anteriores, en la otra unidad como el templo cobra todo el sentido político, religioso, social dentro del pueblo de Israel, entonces si nosotros vemos el libro del Éxodo está compuesto del capítulo 1 al 18 todo el tema de Egipto, la esclavitud, todo el tema del Éxodo, la salida de Egipto, el recorrido por el desierto y la propuesta de la ley y la propuesta del Tabernáculo la presencia de Dios en medio de su pueblo.

En conclusión, Alberto revela una epistemología bastante realista, propia de las teorías **directa e interpretativa** sobre la enseñanza y el aprendizaje, expresada en la forma en que gestiona la construcción de conocimiento en el aula (o más bien, en la manera en que no busca construir con los alumnos sino exclusivamente entregarle verdades ya definidas).

E. Relación entre ATAs y Estructuras de Construcción de Significado.

En el caso de Alberto también percibimos coherencia entre las **actividades típicas de aula** y las **estructuras de construcción de significado** utilizadas en cada situación; en otras palabras, el docente organiza casi todas las tareas de aprendizaje desde los supuestos ontológicos de la teoría directa y gestiona el conocimiento desde los supuestos epistemológicos de la misma teoría.

Alberto, en consecuencia, podría igualmente ser considerado como un representante prototípico del perfil interdirecto, cercano al extremo más **directo** de la categoría.

Gráfico VI.45: Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesiones 01 y 02 (Alberto, perfil interdirecto)

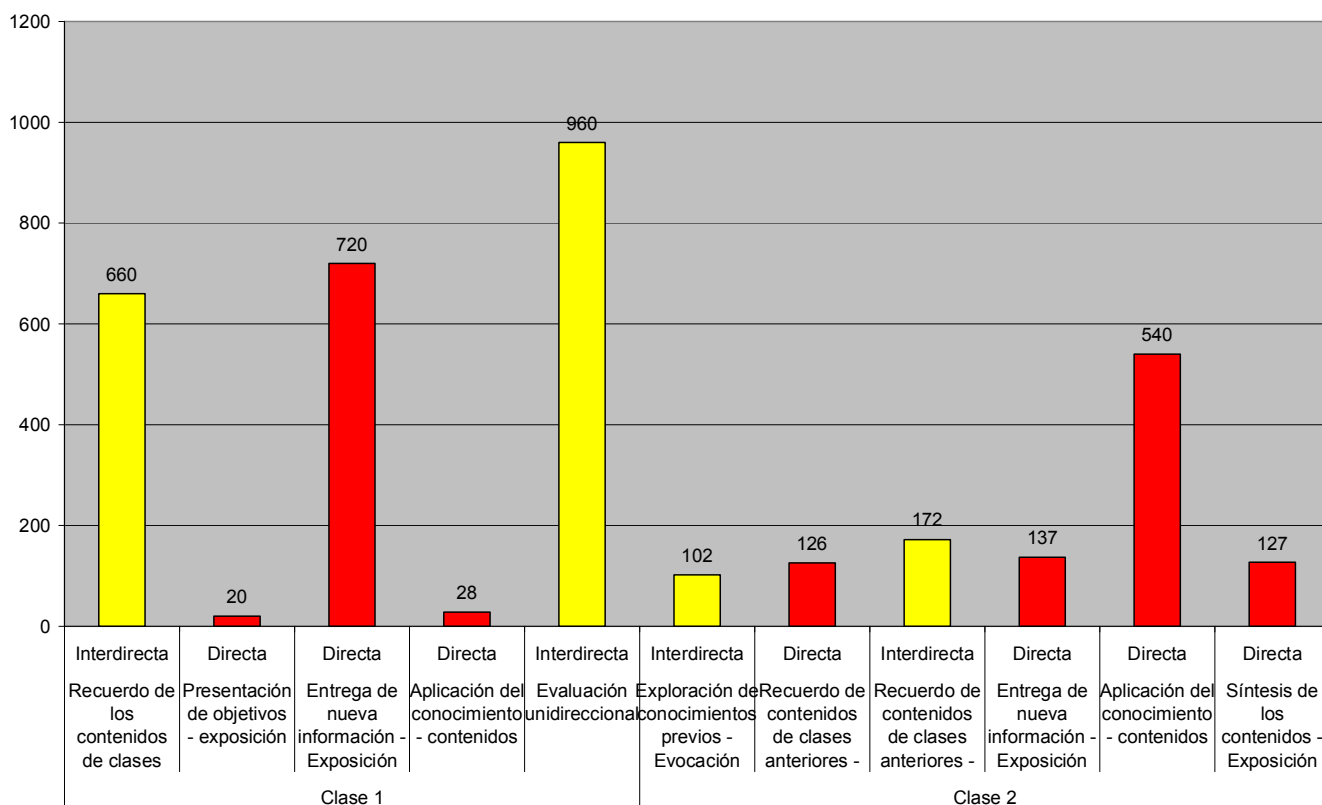
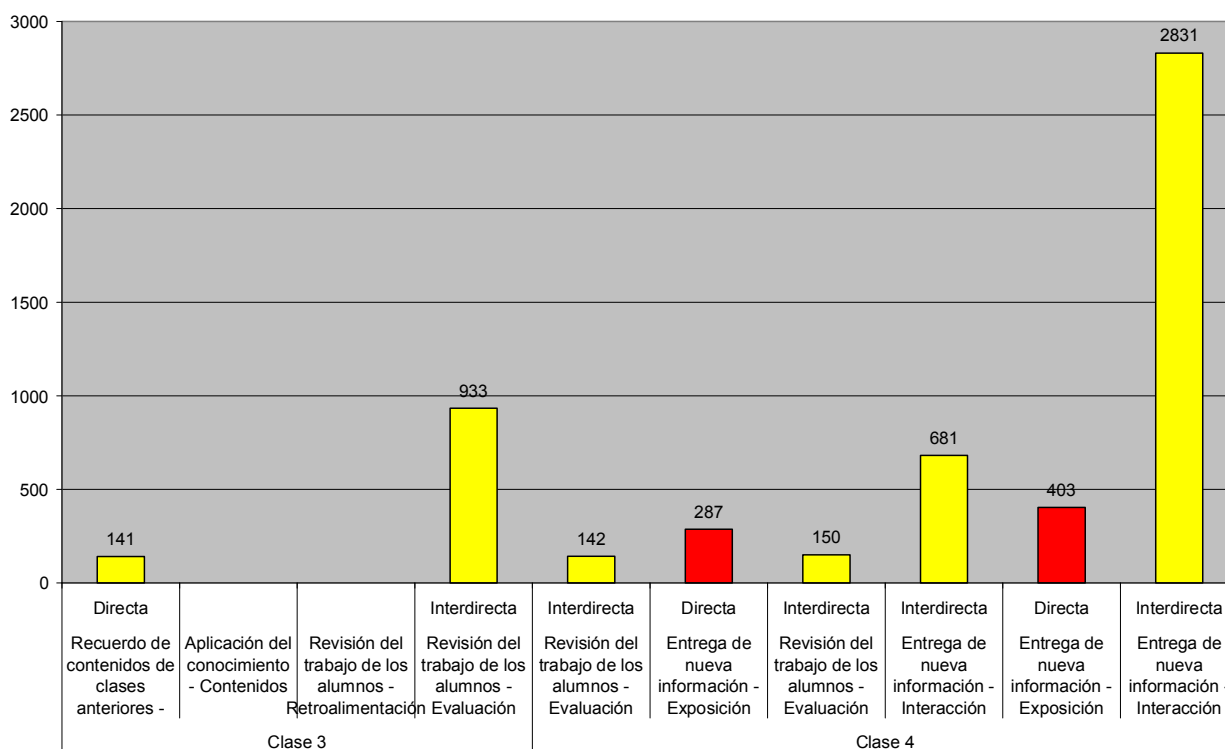


Gráfico VI.46: Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesiones 03 y 04 (Alberto, perfil interdirecto)



VI.1.6 Profesora 6: Claudia (Lengua Castellana y Comunicación)

A. Descripción general:

Claudia (48 años), profesora de Lenguaje y Comunicación, se desempeña hace una década en uno de los centros de la red educativa marista, y cuenta con una experiencia docente superior a los 20 años de trabajo en diferentes establecimientos del país. Su formación académica la ha realizado en una universidad pública de gran prestigio a nivel nacional, cursando posteriormente un Master en Didáctica del Lenguaje dictado por la Universidad Complutense de Madrid.

En el contexto de este estudio, tuvimos la oportunidad de observarla a lo largo de una unidad didáctica centrada en el tema del **Microcuento**, que abarcó **6 sesiones** (7 horas pedagógicas) realizadas a lo largo de tres semanas aproximadamente. En

total, se grabaron 3 horas 46'11" efectivas de clases en un octavo año de educación básica (correspondiente a 2º de la ESO).

B. Actividades típicas de aula

La primera sesión de la unidad se inicia con un ATA de **activación de conocimientos previos: pregunta – respuesta** centrada en las características del microcuento. Para ello destina 16 minutos y 3 segundos intentando recuperar lo que los alumnos han comprendido del tema, planteando preguntas o respondiendo a sus dudas e inquietudes, dando ejemplos y estableciendo relaciones con su propia experiencia para apoyar la entrega de información. En la transcripción VI.1.6/01, podemos apreciar cómo hace alusión a la película Erin Brockovich –que los estudiantes no conocen mayormente- para reforzar la idea de intertextualidad que ha sido planteada por un alumno (turno 1). Las reacciones de los adolescentes no son tomadas en cuenta (turno 4), pues ni siquiera alteran el discurso docente (turnos 2 y 4). Cierra el diálogo sin dar respuesta a la interrogante que dio inicio al intercambio; tampoco solicita ejemplos provenientes de los propios jóvenes que sirviese para aclarar la idea.

Lo anterior nos permite pensar que el foco de Claudia se encuentra en el contenido declarativo que ha transmitido en clases pasadas y no en las experiencias de los alumnos o los vínculos que han podido establecer con su propia realidad.

Transcripción VI.1.6/ 01 – Sesión 01

1. **Alumno:** Pero una película que dice “basado en”, generalmente es una novela, entonces es una representación.
2. **Profesora:** No necesariamente, porque, no recuerdo el nombre exacto, pero hay una película donde hay un acontecimiento que tiene que ver con un pueblo en Estados Unidos donde habían enterrado, habían depositado y enterrado desechos químicos, y las personas que vivían alrededor del lugar donde los habían enterrado empezaron a tener problemas de salud. Erin , o algo así, Erin es el nombre de la protagonista, y actúa Julia Roberts,
3. (hay varias reacciones que la profesora no toma en cuenta)

4. **Profesora:** Entonces ella lucha, producto de las enfermedades que se están dando en el pueblo, ella lucha porque descubren que una empresa enterró allí desechos químicos, y esos están provocando daños en la salud de las personas. Entonces, el hecho es verídico, es real. La película y toda la muestra, la persona existió con ese nombre, pero se hace ficticio desde el minuto en que lo transforman en un guión. Pero está basada en hechos de la vida real. ¿Hay intertextualidad? ¿Se está haciendo referencia a otra situación?

Da la impresión que la docente, cuando se dirige a la clase en general, no se preocupa de promover la actividad mental constructiva de los aprendices, pues no encontramos señales que indiquen que quiere ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de que hay nueva información que están incorporando en su estructura de conocimiento. Pareciese, incluso, que considera que la adquisición de información es un proceso bastante automático pues, después de largos minutos de diálogo y exposición se limita a preguntar en forma general “¿se entiende?” y asume con bastante naturalidad el “Sí” que la clase entrega al unísono.

Cuando se relaciona de manera individual con los aprendices, podemos inferir cierto intento por promover procesos de **crecimiento**, por cuanto se preocupa de aclarar si el alumno está consciente de que “sabe” aquello sobre lo que quiere comentar (turno 3).

Transcripción VI.1.6/02 – Sesión 01

1. **Profesora:** Julio, ¿qué necesitas agregar?
2. **Alumno:** Quería ver de qué se trataba
3. **Profesora:** ¿Quieres explicar? ¿Cuál te sabes?
4. **Alumno:** Bueno, todas, pero la fragmentariedad es la descripción de personajes (se pierde el sonido de la última palabra)

Además, procura que el alumno perciba que la información que maneja no es del todo correcta:

Transcripción VI.1.6/03 – Sesión 01

1. **Alumno 1:** En el otro microcuento de los grillos, es que no hay una intertextualidad en relación con otro texto.

2. **Alumno 1:** Pero no siempre tiene que haber.
3. **Profesora** (dirigiéndose al alumno 1): Pero recuerda que no solamente es parafrasear un texto, sino que también referentes culturales

Finalmente, percibimos cómo acoge las preguntas de una alumna y en diversos momentos va monitoreando si dicha interrogante se ha visto clarificada en la medida que ha ido escuchando la intervención de otros participantes, aun cuando ella misma no busca ninguna forma alternativa para ayudar a la comprensión de la estudiante.

Transcripción VI.1.6/04 – Sesión 01

1. **Alumna:** La intertextualidad, como que no me quedó muy clara, como que después la traté de entender pero no pude.
2. **Profesora:** Ya. Vamos a verla hoy día.
3. (después de la intervención de Agustín) **Profesora:** Pero no lo digas así porque tú también tienes que saber explicarlo. Y está bien lo que estás diciendo. Y la duda que tenías tú Catalina apunta a lo que Agustín nos está planteando ahora.
4. (en otro momento diferente) **Profesora:** Cata, ¿Te queda más claro la intertextualidad?

Posteriormente, destina 12 minutos y 13 segundos al **uso del conocimiento: aplicación de los contenidos**, actividad en la que solicita a los estudiantes analizar un microcuento, identificando en el texto las características que ya se han recordado. En una primera instancia, se realiza el trabajo en conjunto (6'54''), reiterando las ideas que se han venido desarrollando en los minutos previos y efectuando la tarea casi en su totalidad. El trabajo personal de carácter individual queda reducido a 3 minutos 20 segundos, viéndose interrumpido por el sonido del timbre que pone fin a la sesión.

Consideramos que en esta parte de la clase Claudia favorece lo que hemos descrito como proceso de **crecimiento**, ya que establece la novedad del texto que han leído en relación a sus conocimientos previos acerca del cuento infantil de la “Bella Durmiente” (turno 3). Y aunque los estudiantes detectan con claridad la anomalía (turnos 9, 11 y 13), la profesora no profundiza este hecho para promover un desajuste cognitivo que genere un aprendizaje más constructivo (en este caso, cómo en el microcuento el autor suele reconstruir la realidad de manera irónica y la potencialidad

que encierra este tipo de texto), sino que simplemente se limita a administrar los turnos de participación y asignar luego un trabajo con el texto de estudio.

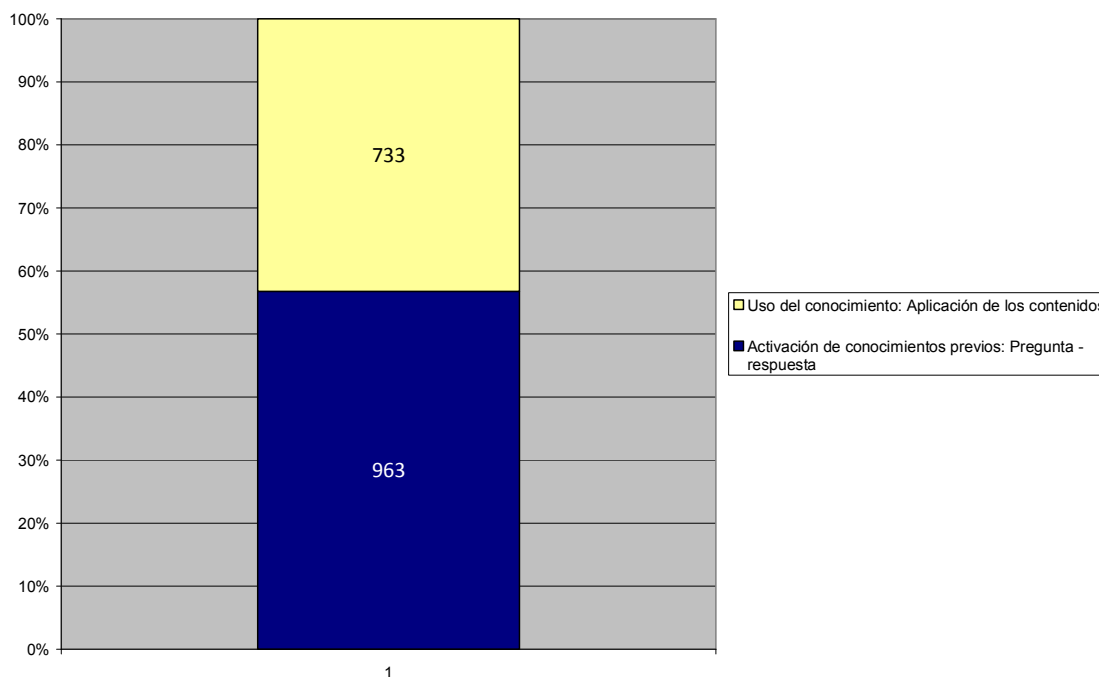
Transcripción VI.1.6/05 – Sesión 01

1. **Profesora:** Entonces, cambiamos de página. Vamos a la página 156. Quiero que observen lo que aparece ahí. Hay una imagen y hay un texto. Trinidad, ya sabes lo que viene, ¿cierto? Escuchamos. Ya Trini.
2. **Alumno:** La Bella Durmiente cierra los ojos pero no duerme. Está esperando al príncipe, y cuando lo oye acercarse simula un sueño todavía más profundo. Nadie se lo ha dicho, pero ella lo sabe, sabe que ningún príncipe pasa junto a una mujer que tenga los ojos bien abiertos.
3. **Profesora:** Ya. Reacciones. La primera es mmm, ¿qué pasó aquí? ¿Qué está leyendo? ¿de qué se trata esto? Por lo tanto, si a la primera lectura nos quedaron ideas que no entendí, tendré que hacer una nueva lectura. ¿No es verdad? Lea Rodrigo.
4. **Alumno:** (repite el texto)
5. **Alumno:** Ella simula que está durmiendo.
6. **Alumno:** Nadie ... el príncipe no va a pasar con ninguna gente tan vida así como tan ...
7. **Alumno:** Sí, pa que la pesquen. (se forma confusión de voces)
8. **Profesora:** Si hablan todos al mismo tiempo no vamos a entender. Vamos a escuchar a aquel que haya levantado su mano. Trinidad, Nicolás y Catalina.
9. **Alumna:** Se supone que en el cuento el príncipe va, le da un beso y se despierta. Entonces, como si ella está despierta no le tendría que dar el beso, por eso ella simula que está durmiendo. Y para que vaya a despertarla.
10. **Profesora:** Ya, Bien Trini. Nico, lo tuyo, independiente de lo que hayas escuchado de la Trini.
11. **Alumno:** Primeramente se podría tomar así, pero yo lo tomé como si fuera lo de la última parte, que ningún príncipe pasa junto a una mujer que tenga los ojos bien abiertos, que un hombre no pasaría ... no se fijaría mucho en una mujer tan inteligente porque, no sé, si el hombre hace algo, lo podría pillar; la mujer es más viva que él. Por ejemplo, si el hombre es infiel, la mujer como es inteligente va a descubrir que le está siendo infiel.
12. **Profesora:** Gracias Nico. ¿Cata?
13. **Alumno:** Que no estaba durmiendo, que estaba con los ojos cerrados y como decía que no se fijaba en los que tenía los ojos abiertos, los cerraba, y como tenía los ojos cerrados ...
14. **Profesora:** el príncipe iba a pasar ¿Sí? ¿Era qué? Simulaba para que efectivamente el príncipe se fije en ella, porque si ella tiene los ojos abiertos, ¿qué va a pasar?
15. **Alumno:** No la van a despertar.
16. **Profesora:** Nada, nada, ¿verdad? No va a poder producirse lo que todos sabemos. Nadie se lo dijo a ella. Ya. Vamos a ver ahora ... no hemos terminado y yo solamente escuché, pero ustedes

van a ver a dónde queremos llegar con este microcuento, para ver si, primero las características están y buscar los elementos que le den sentido. Pero no nos vamos a dejar influir por lo que los otros están diciendo. Cada quien va a tratar de darle un sentido para que después lleguemos a uno. Entonces, van a responder a las preguntas que aparecen acá.

La primera sesión, entonces, se estructura de acuerdo a lo que podemos apreciar en el gráfico VI.47: 57% de la clase se dedica a la **activación de conocimientos previos** (*pregunta – respuesta*) mientras que el restante 43% se emplea en el **uso del conocimiento** (*aplicación de los contenidos*).

Gráfico VI.47: Actividades típicas de Aula – Sesión 01 (Claudia, perfil interdirecto)



La segunda sesión se inicia con la **revisión del trabajo personal de los alumnos: evaluación unidireccional**, actividad que se extiende por 10 minutos. Llama la atención que Claudia simplemente retoma la tarea inconclusa del día anterior como si se volviera a activar una película puesta en pausa, aun cuando han pasado casi 24 horas desde que ha finalizado la clase, lo que podría ser considerado un indicador de los supuestos ontológicos sobre los que se sustenta su teoría implícita sobre la

enseñanza y el aprendizaje: concebir el aprendizaje como una sucesión de eventos aislados. Asimismo, pareciera que la profesora continúa favoreciendo el proceso de **crecimiento**, tal como lo hemos descrito anteriormente.

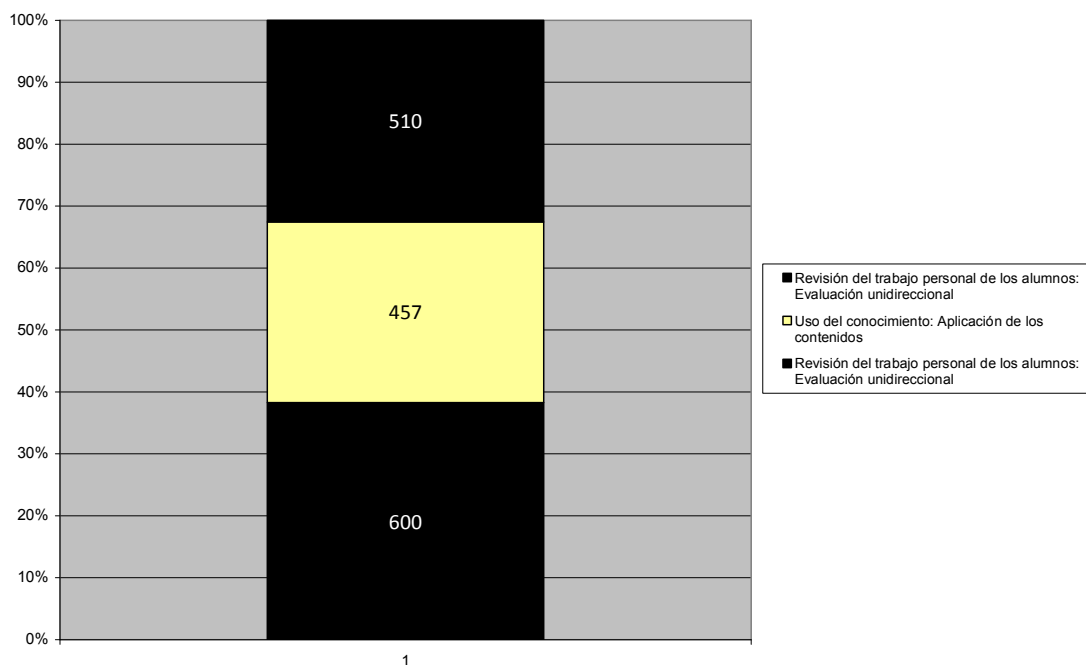
Luego, destina 7 minutos y 37 segundos a una actividad individual de **uso del conocimiento: aplicación de los contenidos** en la que se analiza la estructura del microcuento a partir de una serie de relatos propuestos en el texto del alumno; es interesante notar que esta actividad es presentada sin ninguna conexión explícita con la anterior, pues Claudia se limita a proporcionar una indicación funcional señalando simplemente *“y ahora van a trabajar la parte de estructura”*. Cuando se cumple el tiempo estipulado, se da paso a una nueva **revisión del trabajo personal de los alumnos: evaluación unidireccional**, actividad que se extiende por 8 minutos y 30 segundos. Como ha sido la tónica hasta ahora, la tarea se centra en el análisis de los conceptos fundamentales del tema, aun cuando no se promueven procesos de aprendizaje constructivo, pues los estudiantes enuncian su respuesta y esperan a que la profesora señale cuál es la que se ha acercado a lo esperado.

En síntesis, Claudia destina casi el 71% del tiempo disponible en la segunda sesión a actividades de **revisión del trabajo personal de los alumnos**, de acuerdo a la modalidad que hemos descrito como **evaluación unidireccional**. El restante 29% lo emplea en estructurar una actividad de **uso del conocimiento** que requiere la **aplicación de los contenidos** declarativos correspondientes a la unidad.

La tercera sesión se abre con un nuevo ejercicio de **uso del conocimiento** en la modalidad **aplicación de los contenidos**, consistente en redactar –durante 10 minutos– un microcuento a partir de una serie de imágenes presentadas en el texto de estudio. En una primera instancia esta tarea podría ser concebida como una auténtica solución de problemas, por cuanto requiere la integración del conocimiento declarativo y procedimental para llevar a cabo un desafío que no está absolutamente estructurado (es el alumno quien debe tomar decisiones respecto a la imagen que utilizará, la estrategia de escritura, la temática seleccionada, etc.). Sin embargo, como se verá en el momento de la evaluación, la profesora sólo se preocupa del dominio del

conocimiento declarativo, es decir, en qué medida el texto compuesto cumple con las características del microcuento que se han venido estudiando.

Gráfico VI.48: Actividades típicas de Aula – Sesión 02 (Claudia, perfil interdirecto)



Como podemos ver en la transcripción de la actividad de **revisión del trabajo personal de los alumnos: evaluación unidireccional**, los turnos 3 a 15 se centran en el concepto de *fragmentariedad* y en qué medida el texto de Diego responde a esta característica, mientras que del 16 al 27 se aborda la *intertextualidad*. El proceso de escritura y los desafíos implicados en él, en ningún momento cobran relevancia.

Transcripción VI.1.6/06 – Sesión 03

1. **Profesora:** Diego Garrido, tu trabajo.
2. **Alumno:** La cenicienta después de su arduo trabajo. El barrer y barre hojas y luego juntarlas la tiene agotada. Sólo espera el momento exacto para poder salir; pero sabe que si sigue así no llegará ni el momento ni la ocasión.
3. **Profesora:** Julio.
4. **Alumno:** Ahí hay descripción de personajes.
5. **Profesora:** Descripción de personajes.
6. **Alumno:** No.

7. **Profesora:** ¿Por qué?
8. **Alumno:** Porque está dando a conocer un personaje.
9. **Profesora:** Si nos quedamos callados. Julio, ¿Por qué dices que hay descripción de personajes?
10. **Alumno:** No descripción. Da a conocer un personaje.
11. **Profesora:** Está nombrando un personaje. Daniela, cuando Julio dijo que había descripción tú dijiste que no. ¿Por qué no?
12. **Alumno:** Porque no hay descripción, solamente lo nombra.
13. **Profesora:** Está nombrando, a lo más nos dice que está agotada con el trabajo que está haciendo, pero no está describiendo personajes.
14. **Alumno:** Quizás el Julio lo tomó porque cuando nombra a la Cenicienta, uno se puede imaginar como era la cenicienta, si uno ya la conoce.
15. **Profesora:** Y además está observando la imagen. Aquí hay varios elementos. De partida está la fragmentariedad porque esta historia es breve, no hay descripción de personajes, se está nombrando, a lo mejor se dan algunas ideas, pero no da una descripción detallada, no es acabada la descripción que se hace, es el nombrar y dar dos o tres situaciones producto de lo que está haciendo, de la acción que ejecuta. Diego. ¿Qué más? Si nombramos la cenicienta, ¿cuál es la primera característica que me deberían haber nombrado?
16. **Alumno:** La intertextualidad.
17. **Profesora:** La intertextualidad. Se está mencionando al personaje de una obra literaria o de un cuento infantil. Léelo de nuevo Diego para que sean capaces de ver si está el tema de la ironía.
18. **Alumno:** La cenicienta después de su arduo trabajo. El barrer y barre hojas y luego juntarlas la tiene agotada. Sólo espera el momento exacto para poder salir; pero sabe que si sigue así no llegará ni el momento ni la ocasión.
19. **Profesora:** Julio.
20. **Alumno:** Que ella quiere salir pero (no se entiende el resto) que ya terminó pero (...)
21. **Profesora:** No está mal, es como una idea simple de acuerdo a lo que él nos está planteando ¿Qué más? Hay otra Intertextualidad y ustedes no lo han notado. Lee de nuevo.
22. **Alumno:** La cenicienta después de su arduo trabajo. El barrer y barre hojas y luego juntarlas la tiene agotada. Sólo espera el momento exacto para poder salir; pero sabe que si sigue así no llegará ni el momento ni la ocasión.
23. **Profesora:** Podría ser el trabajo de barrer hojas, es algo que se hace en nuestra vida cotidiana, está haciendo referencia a una época del año específica. Podría ser, verdad.
24. **Alumno:** Está esperando el momento para salir.
25. **Profesora:** Y no les parece que ese final, pero ella sabe es como el de ...
26. **Alumno:** Ah, como el de la Bella durmiente.
27. **Profesora:** Como el de la bella durmiente. El mismo cuento que vimos el otro día, tiene un final parecido. Ves

En términos de resultados o contenidos de aprendizaje, percibimos que se utiliza un **procedimiento** de manera implícita, pues –como ya hemos señalado– el foco de atención docente sigue siendo la adquisición de conceptos. En línea con las clases previas, tampoco se promueven procesos de aprendizaje constructivo.

Según se aprecia en el gráfico IV.49, más del 60% de la clase (18'53'') se destina a la evaluación unidireccional de los escritos de los estudiantes, siguiendo en todos los casos más o menos la misma modalidad que hemos apreciado en la transcripción anterior: lectura del texto por parte del aprendiz, preguntas breves destinadas a verificar –con la participación del resto del curso– en qué medida la composición reúne las características indicadas previamente y comentarios de la profesora para reforzar las ideas en las que se ha centrado desde hace ya varios días.

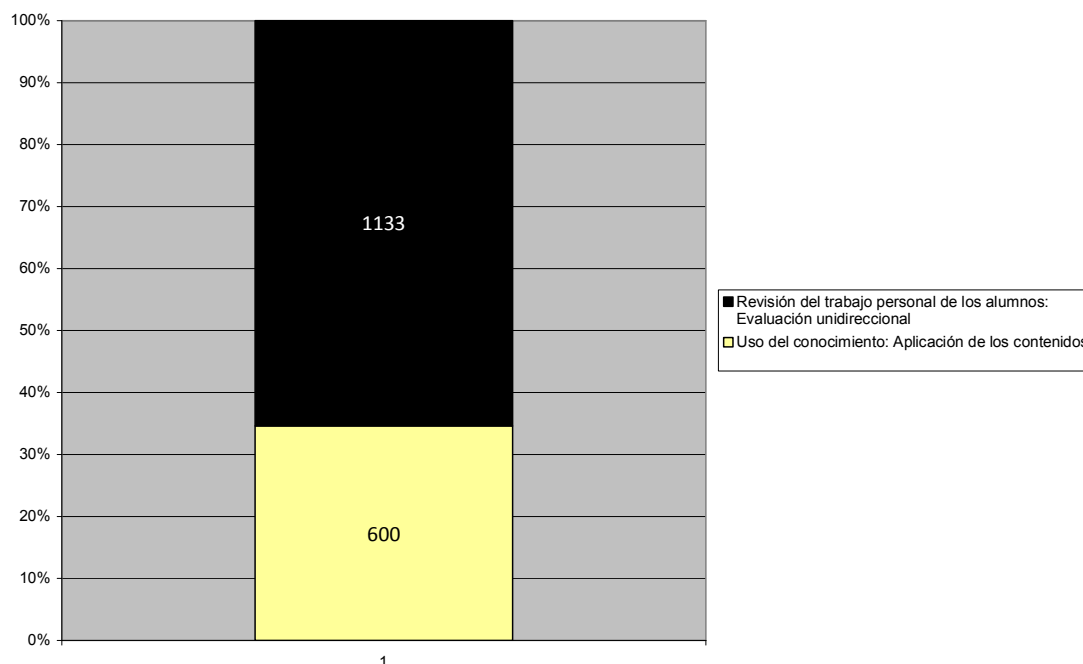
El destinatario del mensaje es siempre el profesor, quien finalmente determina si la tarea se ajusta a lo solicitado. Los alumnos, si bien tienen bastante espacio para la participación espontánea, poco inciden en el análisis que la docente va construyendo (transcripción VI.1.6/07); a veces, simplemente deja pasar lo señalado por el o la joven (turnos 5 -6; 7-8-9 y 17); en otros casos detiene la intervención para que siga la lógica de análisis que ella ha establecido. Por ejemplo:

- En el turno 11 un estudiante intenta referirse al final del texto leído por su compañero, pero es detenido por la profesora (turno 12), quien vuelve al concepto de *intertextualidad*.
- En el 13, otro alumno trata de asociar lo escuchado con otro microcuento, pero no puede continuar con su intervención porque Claudia se lo impide, dirigiendo la atención sobre el concepto de *fragmentariedad*.
- En el turno 21, el alumno hace alusión a una experiencia infantil bastante común (hacer que una piedra dé saltos sobre la superficie del agua, conocido en Chile como “hacer patitos”), la que es ignorada por la profesora para continuar con el análisis que está llevando a cabo (turno 22).
- En el turno 31 el estudiante responde de manera incorrecta, recibiendo simplemente un No como respuesta (32).

Transcripción VI.1.6/07 – Sesión 03

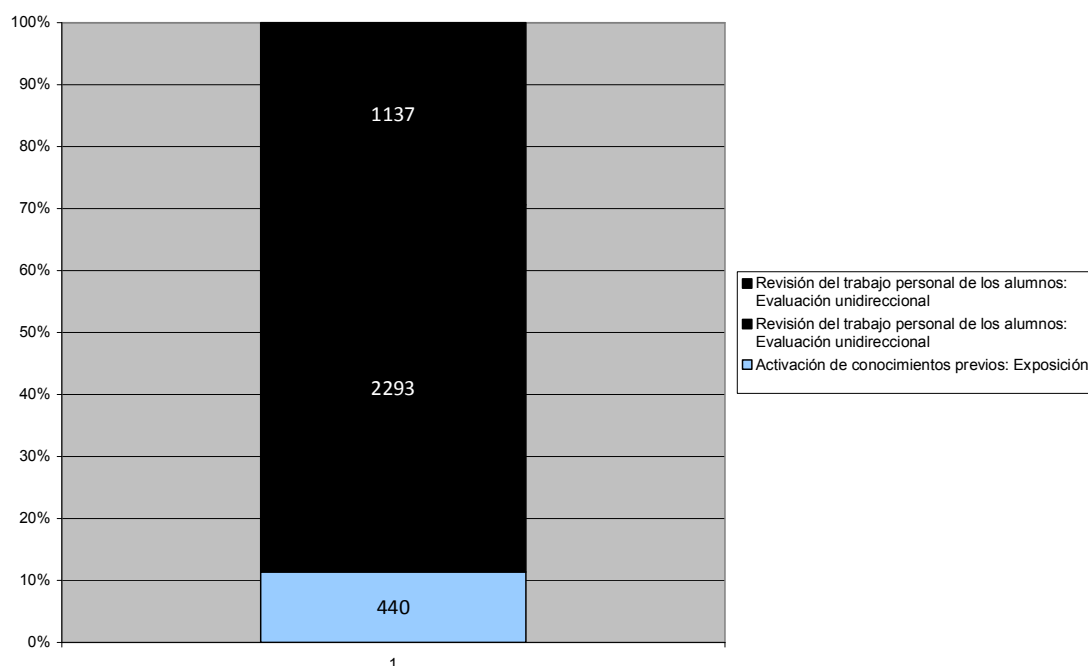
1. **Profesora:** Matías.
2. **Alumno:** El mío también se llama escape.
3. **Profesora:** El tuyo también se llama escape. A ver.
4. **Alumno:** Se fugó. Por suerte era amiga de los perros guardianes que cuidaban el castillo. Necesitaba juntarse con sus padres y para no perderse dejó migas de pan, pero los pájaros de las comieron. No queda ninguna en el bosque. Se perdió, y aún no podía encontrarse con sus padres. Se acostó a la orilla del lago y le tiró piedras a los patos.
5. **Alumno:** Es como un cuento de hadas.
6. **Profesora:** Ya. Es como un cuento de hadas.
7. **Alumno:** Un castillo, Hansel y Gretel.
8. **Profesora:** Entonces había...
9. **Alumno:** Hansel y Gretel es de los dulces.
10. **Profesora:** Primero dejaron las miguitas. Habría intertextualidad porque está mencionando varios elementos que corresponden a los cuentos ¿de qué tipo? Cuentos infantiles, no es cierto.
11. **Alumno:** Pero no tiene un final así como sorprendente.
12. **Profesora:** Es que vamos organizando por partes. Estaría la intertextualidad, el hecho que vaya mencionando elementos que son partes normales de un cuento infantil.
13. **Alumno:** Es como la fidelidad.
14. **Profesora:** Momento. La segunda característica, la fragmentariedad, ¿se da en el texto? Léelo de nuevo Matías.
15. **Alumno:** Se fugó. Por suerte era amiga de los perros guardianes que cuidaban el castillo. Necesitaba juntarse con sus padres y para no perderse dejó migas de pan, pero los pájaros de las comieron. No queda ninguna en el bosque. Se perdió, y aún no podía encontrarse con sus padres. Se acostó a la orilla del lago y les tiró piedras a los patos.
16. **Alumno:** Pero ¿por qué piedras a los patos?
17. **Alumno:** Porque es lo que pasa cuando le empieza a aullar a la luna en el otro cuento.... Como desesperación.
18. **Profesora:** Sí, ya. Tiró piedras a los patos. Alguien dijo cuando leyó por primera vez que no había un final inesperado. Si lo escuchamos por segunda vez, ¿hay un final inesperado?
19. **Alumnos:** Sí.
20. **Profesora:** Sí, de todas maneras, ¿cierto? Nadie se imagina que alguien que se recuesta frente a una laguna va a empezar a molestar a las aves o a quienes estén allí. ¿Qué haces tú frente a una laguna? Normalmente te tiendes...
21. **Alumno:** Empieza a hacer patitos.

-
22. **Profesora:** Haces patitos con la piedra pero no le tiras piedras a los patos. Habría un final inesperado. Cumpliría con ese requisito también en el que supuestamente debiera haber también una especie de ironía. Nos va a costar un poco más encontrarla.
23. **Alumno:** Pero el final se puede tomar desde dos sentidos.
24. **Profesora:** ¿Por qué?
25. **Alumno:** porque puede ser que le tira a los patos o tira en dirección a los patos.
26. **Profesora:** La preposición que estás usando ya indica en dirección a por lo tanto es lo mismo, y tú te diste cuenta cuando estabas hablando. Por lo tanto apunta a lo mismo. ¿Qué es lo que tú planteaste con tu microcuento? ¿En qué estabas pensando? ¿Qué quisiste decir?
27. **Alumno:** Que la culpa era de los pájaros, de las aves y entonces se vengó con los patos.
28. **Alumnos:** ¡Ah, verdad!
29. **Alumno:** ¿Cómo?
30. **Profesora:** Los pájaros se comieron las migas de pan, por lo tanto se perdió y no pudo encontrar el camino de regreso y entonces se venga de los patos. Otra más. ¿Y qué es lo que está criticando? O no lo encontraste, no lo analizaste. ¿Qué podría estar criticando?
31. **Alumno:** A los pájaros.
32. **Profesora:** No. ¿Qué podría ser que critique? Fíjense en lo que dijo.
33. **Alumno:** Que escapó.
34. **Profesora:** El encierro, ha escapado, quiere volver a otro lado.
35. **Alumno:** Pero no critica eso, hace referencia.
36. **Profesora:** No es crítica. Si a mí me pasa algo producto de otras situaciones y yo voy tratando de solucionar esas situaciones pero no lo encuentro, porque de hecho no encontró salida al escape que había tenido, y continúa, y finalmente se encuentra con que frente a quienes le crearon problemas, hay otros de sus congéneres ahí, ¿qué es lo que hizo él? Usaste una palabra tú. Se vengó, dijiste. Entonces, ¿qué estaría haciendo? ¿qué esta mostrando este microcuento?
37. **Alumno:** Venganza.
38. **Profesora:** La venganza, el tema de la venganza en las personas. (...)

Gráfico VI.49: Actividades típicas de Aula – Sesión 03 (Claudia, perfil interdirecto)

La cuarta sesión se inicia con una exposición de la profesora en la que recuerda los contenidos que se han desarrollado en los días pasados (**Activación de conocimientos previos: exposición**; 7'20''), que luego da paso a dos actividades de **revisión del trabajo personal de los alumnos** según la modalidad descrita como **evaluación unidireccional**. En la primera de ellas se continúa con la revisión de los microcuentos redactados por los estudiantes, de acuerdo a la dinámica antes señalada (38'17''), mientras que en la segunda –también unidireccional– se retoma una tarea que había quedado pendiente de los días anteriores (18'57''). Por otro lado, constatamos que el contenido de aprendizaje sigue siendo el conocimiento declarativo (conceptos asociados al microcuento) y que la intervención docente parecería no promover procesos constructivos de aprendizaje.

De esta forma, el 89% del tiempo de la sesión se dedica a la ATA que acabamos de explicar, mientras que el 11% restante se emplea en la **activación de conocimientos previos** por **exposición** del docente, resultados que se ilustran en el gráfico VI.50.

Gráfico VI.50: Actividades típicas de Aula – Sesión 4 (Claudia, perfil interdirecto)

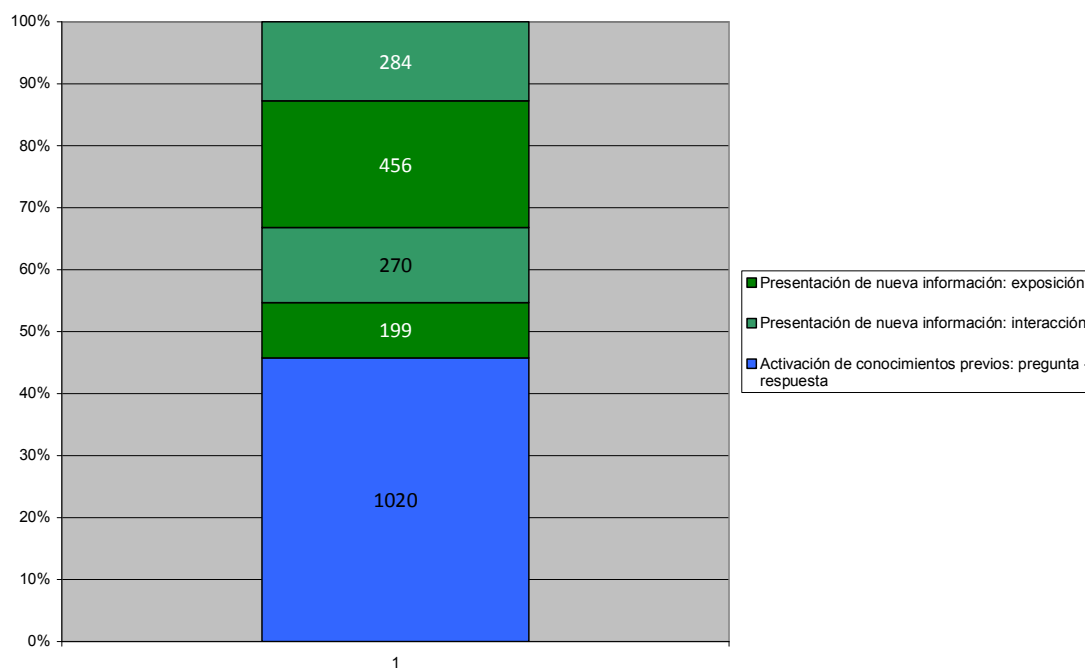
La quinta sesión sigue una dinámica bastante similar a las anteriores. Claudia destina los primeros 17 minutos a la **activación de los conocimientos previos**, usando una modalidad **pregunta-respuesta** en la que plantea a los estudiantes algunas interrogantes que exigen esencialmente la recuperación de la etiqueta verbal de algunos conceptos. Esta estructura de actividad pareciese no promover la actividad mental constructiva del aprendiz, pues la docente parece estar interesada sólo en la recuperación de algunas palabras aisladas, lo que sería para ella un indicador de aprendizaje; en este sentido, no se preocupa por favorecer la relación entre las estructuras intuitivas de conocimiento de los estudiantes y el contenido académico que está abordando.

El resto del tiempo lo emplea para la **presentación de nueva información** (concepto de *connotación*) alternando la **exposición** en la que el habla docente constituye la principal fuente de entrega de contenidos (dos turnos de 3'19 y 7'36'' respectivamente) con la **interacción** con los alumnos, en dos períodos de 4'30'' y 4'44''.

De este modo, Claudia estructura la actividad conjunta dedicando un 46% a la **activación de conocimientos previos** (*pregunta-respuesta*), el 29% a la **entrega de**

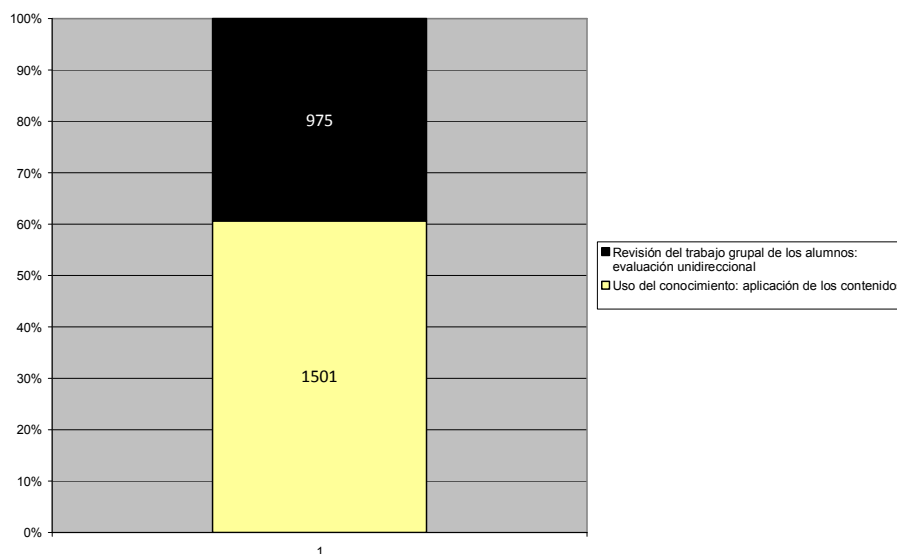
nueva información por medio de la **exposición** docente, y un 25% a la **interacción** con los estudiantes, tal como se constata en el gráfico IV.51.

Gráfico VI.51: Actividades típicas de Aula – Sesión 05 (Claudia, perfil interdirecto)



Finalmente, la sesión 6 repite el mismo patrón de las anteriores, en cuanto a los resultados y procesos de aprendizaje que promueve como las actividades típicas que estructuran la situación de enseñanza aprendizaje. Así, destina 25' 1'' a un nuevo trabajo de **uso del conocimiento** por medio de la **aplicación de los contenidos**, esta vez en parejas, y 16'15'' a la **revisión del trabajo grupal de los alumnos** por medio de una **evaluación unidireccional** de la tarea.

Gráfico VI.52: Actividades típicas de Aula – Sesión 06 (Carmen, perfil interdirecto)



C. Estructura de actividad de la unidad temática

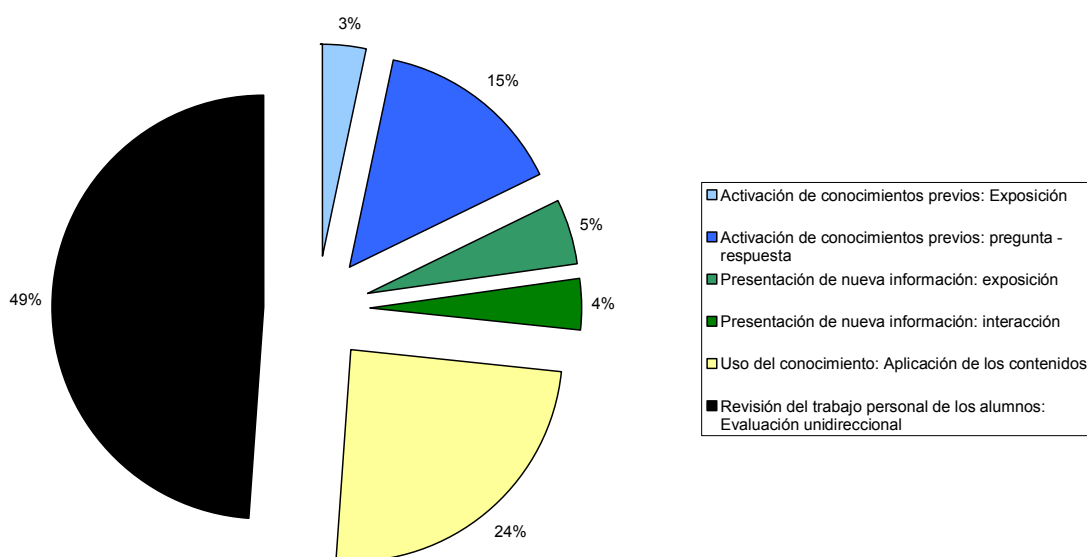
Al mirar toda la unidad temática en su conjunto, constatamos que Claudia destina la mayor parte del tiempo de enseñanza (49%) a la **evaluación unidireccional**, instancia en la que verifica la adecuación de los trabajos realizados por los estudiantes, constituyendo su palabra el criterio de juicio fundamental para determinar lo que está correcto y lo que no lo está. De alguna forma, este predominio nos permite pensar que para la profesora observada es fundamental que los alumnos lleguen a la respuesta correcta, lo que será una señal clara de que han asimilado la información que pretende transmitirles.

Un 24% lo emplea en el **uso del conocimiento** a través tareas que requieren la **aplicación de los contenidos** declarativos propios de la unidad temática, mientras que la **activación de los conocimientos previos** en el formato **pregunta respuesta** ocupa el 15%. Desde nuestra perspectiva, creemos que su interés principal es el mero **recuerdo** de información, pues –como hemos indicado en varias oportunidades- no promueve ningún tipo de proceso de aprendizaje constructivo en la mayoría de ellas. ¿Para qué lo hace? Generalmente estas actividades vienen seguidas de un ejercicio de aplicación, por lo cual da la impresión que su propósito es refrescar los datos que posteriormente serán ocupados en el trabajo personal o grupal.

La **presentación de información**, en los formatos **exposición** e **interacción**, corresponde sólo a un 9% del tiempo total de la unidad, lo que en primera instancia constituye una sorpresa dada la caracterización que hemos hecho de la teoría directa de la enseñanza y el aprendizaje. Un análisis más amplio centrado exclusivamente en el tipo de ATAS seleccionadas por la profesora nos permite descubrir esta convivencia entre visiones más cercanas a teorías **interpretativas**, que enfatizan ante todo la actividad del alumno como fuente de aprendizaje, y teorías **directas**, que se centran sobre todo en la reproducción literal de información (datos y hechos o conceptos abordados como simples datos). Este hecho nos permite explicar el predominio, por un lado, de actividades de evaluación unidireccional, y de aplicación del conocimiento, por otro.

Asimismo, se constata que Claudia no opta en ningún momento por las estructuras de actividad que hemos considerado representativas de una concepción más constructiva, lo cual resulta bastante consistente con los datos obtenidos desde el cuestionario de dilemas.

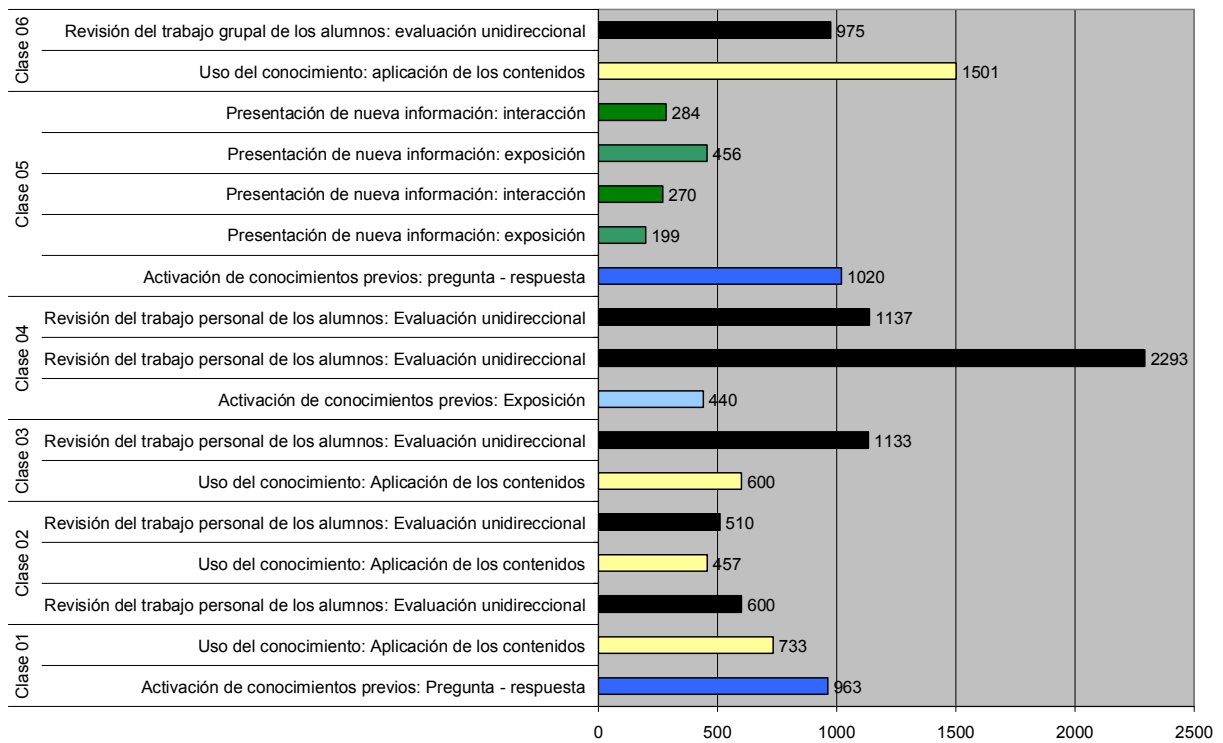
Gráfico VI.53. Distribución ATAs – Unidad Temática (Claudia, perfil interdirecto)



La organización de las sesiones nos permite, como hemos planteado en el capítulo IV, inferir de algún modo la concepción que la docente mantiene sobre el proceso de enseñanza aprendizaje. Como hemos notado en varias oportunidades, pareciese entenderlo como una **sucesión de eventos aislados** que se yuxtaponen unos con otros y en los que pareciesen no tener mayor incidencia los procesos cognitivos y afectivos del aprendiz. ¿En qué se percibe? Por una parte, casi no promueve procesos constructivos de aprendizaje no sólo por el tipo de tarea que lleva a cabo, sino también porque no deja espacio para los conocimientos y experiencias previas de los aprendices. Asimismo, inicia la actividad en el momento preciso en el que la ha finalizado el día o la semana anterior, como si nada hubiera sucedido en la vida de los estudiantes a lo largo de ese lapso de tiempo.

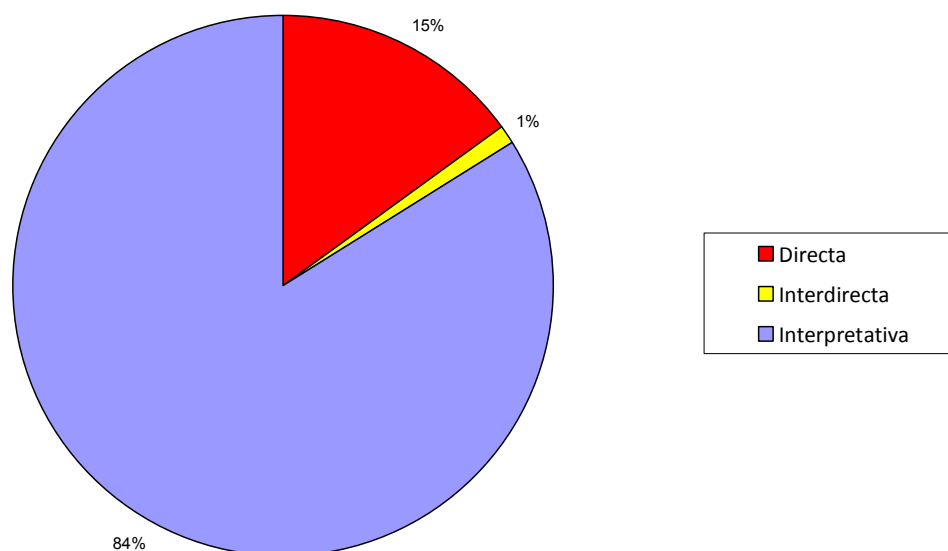
A lo largo de la unidad temática se preocupa, en forma sostenida, por recordar contenidos declarativos, aplicar y luego evaluar largamente, centrándose siempre en los mismos conceptos: características distintivas de los microcuentos, como si la reiteración del mismo tipo de actividad favoreciera un mejor grabado en la mente de los alumnos de las ideas que considera claves.

En el gráfico se esquematiza la estructura de actividad de la unidad a la que hemos hecho alusión, lo que nos lleva a postular que los supuestos ontológicos de la teoría implícita sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene Claudia la acercan a una visión bastante **directa** del proceso pedagógico.

Gráfico VI.54: Secuencia de Actividades típicas de Aula Unidad temática (Claudia, perfil interdirecto)

D. Estructuras de construcción de significado.

Al analizar la modalidad que asume para interactuar con los estudiantes nos percatamos que el 84% del tiempo en el que dialoga con éstos, lo hace de acuerdo a lo que hemos denominado **estructura interpretativa**, es decir, promueve la participación de los aprendices, de modo que puedan expresar sus ideas y opiniones, aunque finalmente termina entregando la respuesta correcta. La *transcripción VI.1.6/07* es un ejemplo claro de lo que hemos señalado, pues la docente se empeña en hacer notar que efectivamente se encuentran ante un final inesperado (turnos 18, 20 y 22), aunque los estudiantes no lo perciban de esa forma; del mismo modo –y como establecimos en el apartado anterior– de alguna manera impone una interpretación de la realidad al determinar qué es lo usual cuando una persona se encuentra frente a unos patos en una laguna (turno 20).

Gráfico VI.55: Estructuras de construcción de significados (Claudia, perfil interdirecto)

Por otra parte, en la *transcripción* VI.1.6/08 de la sesión 4 llama la atención que los alumnos intentan generar un intercambio de perspectivas entre ellos (turnos 5 al 9), pero la profesora simplemente los evita pidiendo al autor del texto que vuelva a leer en voz alta (turno 10). Además, de algún modo impone su propia interpretación pues, aun cuando el estudiante reconoce que no quiso hacer una crítica y simplemente se puso a escribir (turno 29), ella insiste en la presencia de la ironía (turno 17 y turno 20).

Transcripción VI.1.6/08 – Sesión 04

1. **Profesora:** Nathan, el tuyo.
2. **Alumno:** No le puse título. Con la escena de arriba. Tras el arduo trabajo que le costaba hacer día a día, al terminar de barrer y de ordenar, se apoyó a descansar. Y luego, al haber tenido todo hecho siguió trabajando, sin dudarlo. El pensamiento de que así lograría surgir como los millonarios de la ciudad.
3. **Alumno:** Pero no me sorprende.
4. **Profesora:** ¿Por qué no sientes sorpresa?

5. **Alumno:** Porque la niña cuando se pone a descansar sigue trabajando, no hay como ...
6. **Alumno:** un corte
7. **Alumno:** como algo inesperado.
8. **Alumno:** es que se podría tomar como sorprendente porque uno generalmente lo que hace al trabajar y cuando termina es irse a descansar. No quiere trabajar más.
9. **Alumno:** Pero es que ahí él no plantea que terminó la niña, él dice que se pone a descansar y después sigue.
10. **Profesora:** Léelo de nuevo.
11. **Alumno:** Tras el arduo trabajo que le costaba hacer día a día, al terminar de barrer y de ordenar, se apoyó a descansar. Y luego, al haber tenido todo hecho siguió trabajando, sin dudar. El pensamiento de que así lograría surgir como los millonarios de la ciudad.
12. **Profesora:** Continúa trabajando, después de un rato, aunque estaba todo hecho, continúa trabajando. ¿Qué es lo sorprendente?
13. **Alumno:** Que a pesar de haber terminado, sigue trabajando.
14. **Profesora:** Que continúa trabajando. ¿Y dónde estaría la ironía?
15. **Alumno:** Es cómo la realidad lo que dice.
16. **Alumno:** Ahí está la intertextualidad.
17. **Profesora:** ¿Pero dónde está la ironía? Porque está.
18. **Alumno:** Porque ella no sabe que si seguía trabajando puede surgir como un millonario.
19. **Profesora:** ¿Y en qué trabaja?
20. **Alumno:** Recogiendo hojas.
21. **Alumno:** Pero yo no entendí esa parte que quería ser como un millonario.
22. **Alumno:** Surgir como un millonario.
23. **Profesora:** Ella qué hace, barre hojas. Con ese tipo de trabajo, ¿podría ser que llegara a hacerse millonaria?
24. **Alumno:** No
25. **Alumno:** Sí, pero tiene poca probabilidad.
26. **Profesora:** Tiene muy pocas probabilidades, a no ser que en el medio de tanto (...) aparezca algo
27. **Alumno:** el príncipe azul
28. **Profesora:** No, el príncipe azul no la va a hacer millonaria, aparezca algo como un cartón de lotería, un kino, que puede ser. Bueno. Eso es elucubrar. Tú al escribir aquello pensaste que eso era lo irónico o lo descubriste ahora.
29. **Alumno:** Ahora.

También llama la atención el concepto que tiene de interpretación pues tiende a asociarla no al lector sino al autor del texto (turno 3), lo que hace posible determinar si una interpretación “está adecuada o no” (turno 4). Lo interesante, sin embargo, es que los propios estudiantes asocian este proceso a la generación de un significado personal.

Transcripción VI.1.6/09 – Sesión 01

1. **Profesora:** Y me interesa ahora sí que ya aclararon, que vuelvan a leer el texto en forma absolutamente personal y expliquen la pregunta de la letra c. ¿Qué interpretación del cuento presentan en él? Ustedes ya aclararon cuál era el cuento, saben que el grabado está mucho más cercano, no así el cuento. ¿Qué significa interpretar?
2. **Alumno:** Como lo vemos.
3. **Profesora:** Cómo lo entiende, qué sentido le dio, qué nos está diciendo con la historia que nos está contando; analícenlo ustedes y piensen qué está diciendo en el fondo. Pongan en práctica las características, la fragmentariedad, por ejemplo. Si no está la historia completa, nosotros tenemos que darle sentido, pero tenemos que ver qué es lo que quiso decir el autor en él. Piensan y escriben y después revisamos si está adecuado o no

De manera muy consistente con esta idea implícita, cuando revisa el trabajo en la sesión siguiente señala con claridad **cuál es la interpretación correcta**, y aunque permite que un estudiante lea una versión alternativa, justificando su postura (turnos 2 y 4), cierra el ejercicio señalando claramente que “lo que acabamos de conversar es lo que corresponde” (turno 5).

Transcripción VI.1.6/10– Sesión 02

1. **Profesora:** Entonces, dos puntos: en el cuento tradicional la niña duerme sin tener idea de lo que va a pasar en algún minuto. Ella no lo sabe. Pero en este cuento, en este mismo cuento que nos presenta De Negri sí que la bella durmiente sí sabe lo que va a ocurrir, sabe que si ella se despierta el príncipe va a pasar de largo, ningún príncipe se va a arriesgar a que tenga los ojos bien abiertos. Efectivamente lo que ustedes están diciendo está adecuado, ella está interesada en que se cumpla lo que se dice. Ella sabe que el príncipe pasa y que sólo la va a besar si ella está durmiendo, por lo tanto debe fingir. **Eso es lo que nos dice De Negri, esa es la interpretación.** ¿Alguien puso una idea completamente distinta o esa es la idea central y lo explicó de otra manera? Julio.

2. **Alumno:** Yo pensé que ella dormía por el fantasma.
3. **Profesora:** ¿Cuál fantasma?
4. **Alumno:** Yo vi la imagen y parecía un fantasma
5. **Profesora:** Ya. Estableciste una relación para explicar el sentido de De Negri con la imagen del grabado, pero son dos situaciones diferentes. Acuérdate que las primeras preguntas nos hacían ver que son ya distintas las del texto y las del grabado. Por eso tienes razón, hay una interpretación distinta, pero lo que acabamos de conversar es lo que corresponde.

Un fenómeno similar se aprecia cuando solicita a un estudiante que explique la interpretación “verdadera” del texto (porque es la que él quiso darle al escribir), tras dar la posibilidad a varios jóvenes de compartir lo que han entendido de la lectura de su compañero.

Transcripción VI.1.6/11– Sesión 03

1. **Profesora:** ¿Qué es lo que en este cuento Nicolás nos quiso decir? Después tú nos dices si es así o no.
2. **Alumno:** El esfuerzo en la vida.
3. **Profesora:** El esfuerzo en la vida. Sofía, tú planteaste el tema de la ironía. ¿Podrías explicarlo un poco más?
4. **Alumno:** Es que no sé. Según yo la gente se deja llevar por sus vicios por ¿ambición?
5. **Profesora:** De manera inconsciente a lo mejor, por tratar de (...) ¿Y por qué sería irónico? ¿Se está burlando de alguna forma?
6. **Alumno:** Porque se supone que toda la gente lo hace.
7. **Profesora:** Ya. Nicolás, ¿qué dices tú al respecto?
8. **Alumno:** Respecto a la ironía la pensé en el ejemplo de las personas drogadictas que ya dependen ... ellos pierden sus ganas de seguir viviendo, ya los dejan solos, no tienen más ayuda. Por eso le puse que se sentía sola ella, que no tenía sentido, pero intenta nuevamente seguir viviendo pero cae en el mismo problema.
9. **Profesora:** A pesar de todo, nuevamente volvieron a la droga. Quizás ironía, así como una burla.
10. **Alumno:** Es que nadie, la sociedad no los ayuda.
11. **Profesora:** Entonces la ironía nos lleva a que veamos una crítica de fondo a la sociedad, al dejar solas a las personas. Completamos el sentido del texto. ¿Cuál dijiste que era el título de tu texto?
12. **Alumno:** Escape.

13. **Profesora:** Escape. Es bastante serio sí el planteamiento que hiciste. Más que la ironía es así como una ironía fina lo que estás planteando. Humor, difícilmente podríamos verlo, pero sí en la forma en como lo planteas, seriamente, seriamente estás diciendo algo que es bastante fuerte y que es una crítica en el fondo a la estructura social. Bien, Nicolás.

Por último, el juicio evaluativo característico de estas estructuras se encuentra constantemente presente en los intercambios que Claudia establece con sus estudiantes, siendo normalmente la misma docente la destinataria de los mensajes. A modo de ejemplo presentamos un fragmento de la sesión 03 que finaliza con el visto bueno de la docente al trabajo presentado por Daniela.

Transcripción VI.1.6/12– Sesión 03

1. **Profesora:** Quizás lo que faltaría en el trabajo de Daniela sería notar un poco más esta parte.
2. **Alumna:** El humor.
3. **Profesora:** No es tan necesario. A lo mejor si se notara más qué es lo que se está queriendo decir, porque es como sería al comienzo, la niña quería dejar atrás su pasado, los lobos siempre están ahí para recordárselo. O sea, ella puede tener muy buenas intenciones pero hay algo en el camino que te impide poder realizar ese trabajo, ¿y eso nos pasa a nosotros?
4. **Alumno:** Sí.
5. **Profesora:** Esto tú lo planteaste. Nicolás hizo la alusión a situaciones absolutamente cotidianas de nuestra vida, por ejemplo con una situación extrema de alguien que ha estado en la cárcel y que quiere salir de ahí, pero su hoja de vida, va a tener su papel de antecedentes, va a tener allí que él alguna vez estuvo en la cárcel entonces claro que es complicado. Quizás no es tan, no tiene tanto humor o ... pero yo lo encuentro, aunque le falta un poquito, lo encuentro ingenioso. Es como más serio. Pero está bien hecho. Para ser la primera vez... ¿primera vez que escribías un microcuento Dani? Está bien.

En síntesis, los diversos fragmentos que hemos analizado, nos permiten concluir que Claudia mantiene una concepción bastante realista del conocimiento, en la que asume implícitamente la existencia de una verdad única que es la entregada por el profesor. Ello no le impide, sin embargo, propiciar abundantemente la participación

de los estudiantes pero no como parte de un proceso de construcción conjunta de significados sino como aproximaciones sucesivas a la respuesta correcta que está en poder del docente o del autor de un texto, epistemología propia de las teorías **interpretativas** acerca de la enseñanza y el aprendizaje.

E. Relación entre ATAs y Estructuras de Construcción de Significado.

Como podemos constatar en los gráficos que se presentan a continuación, el uso de la estructura **interpretativa** está presente a lo largo de todas las sesiones y en casi todos los tipos de actividades que desarrolla Claudia, salvo cuando opta por la **exposición** (para activar conocimientos previos o presentar nueva información), en los que hace uso de una estructura **directa**.

Por otro lado, apreciamos que en la mayoría de los casos, utiliza un solo tipo de estructura de construcción de significado en cada ATA, salvo en la activación de conocimientos de la clase 1, en que intercala estructuras directas e interpretativas, y en la clase 4, en la que vuelve a combinar ambas para la **evaluación unidireccional** del trabajo personal de los estudiantes. Da la impresión, al observar este fenómeno, que después de promover la participación de los alumnos en forma abundante, requiere de un espacio para transmitir el conocimiento cierto, como si quisiera asegurarse que los conceptos han sido comprendidos como es debido.

Asimismo, percibimos bastante coherencia entre los supuestos ontológicos y epistemológicos, pero esta vez más cercanos al extremo **interpretativo** del perfil; este hecho nos lleva a postular que mientras los cinco profesores previos podrían ser calificados derechamente como representantes de una concepción **directa** de la enseñanza y el aprendizaje, Claudia podría constituir una muestra del perfil **interdirecto**, que mantiene la epistemología realista y una estructura de actividad que muestra una idea de aprendizaje como sucesión de eventos aislados, pero introduce mayor actividad del alumno tanto en el tipo a ATA que escoge como en la forma en que gestiona la construcción del conocimiento en el aula.

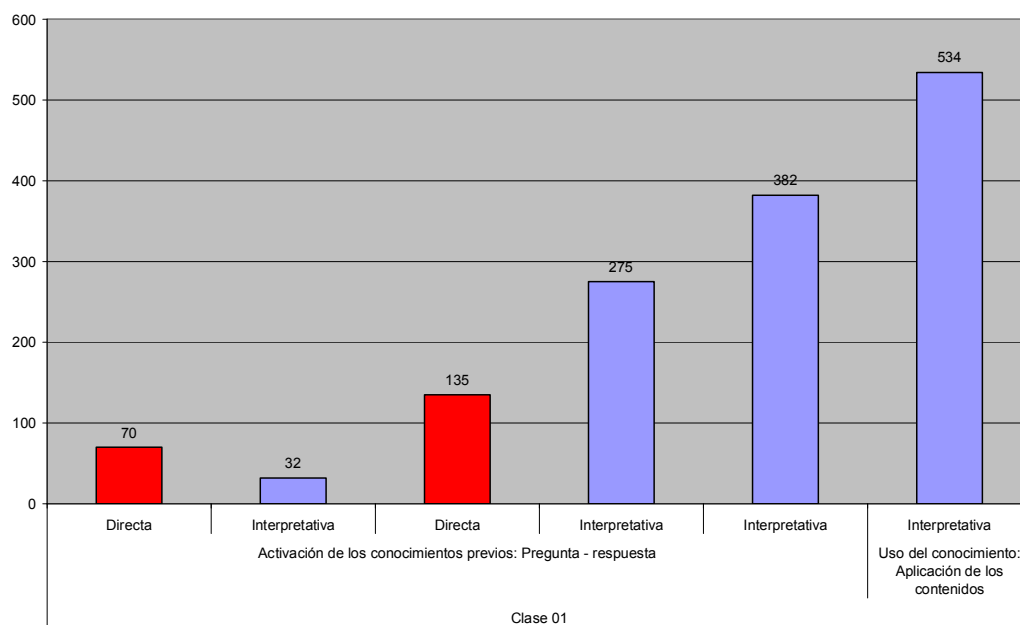
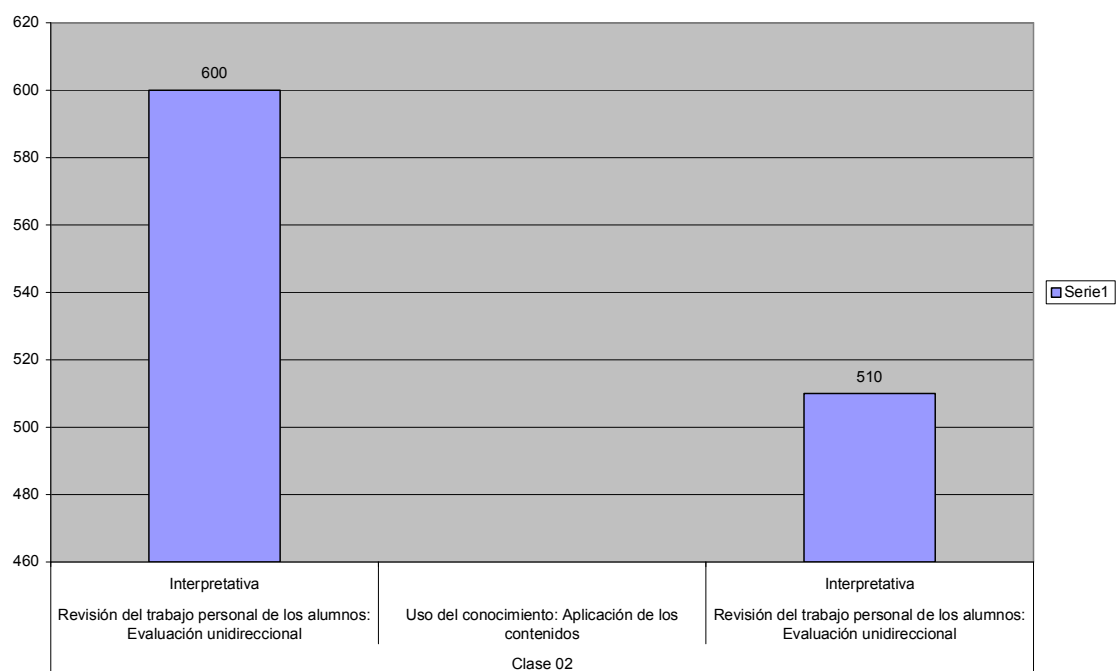
Gráfico VI.56: ATAs - Estructuras de construcción de significados – Sesión 01 (Claudia, perfil interdirecto)**Gráfico VI.57:** ATAs - Estructuras de construcción de significados – Sesión 2 (Claudia, perfil interdirecto)

Gráfico VI.58: ATAs - Estructuras de construcción de significados – Sesión 3 (Claudia, perfil interdirecto)

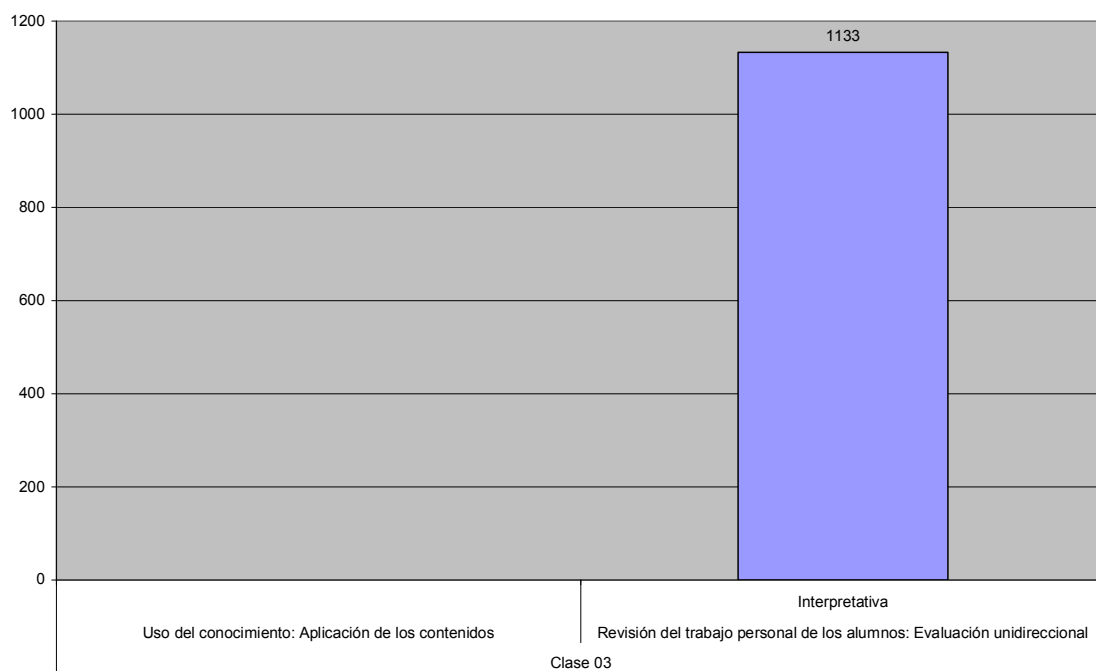


Gráfico VI.59: ATAs - Estructuras de construcción de significados – Sesión 04 (Claudia, perfil interdirecto)

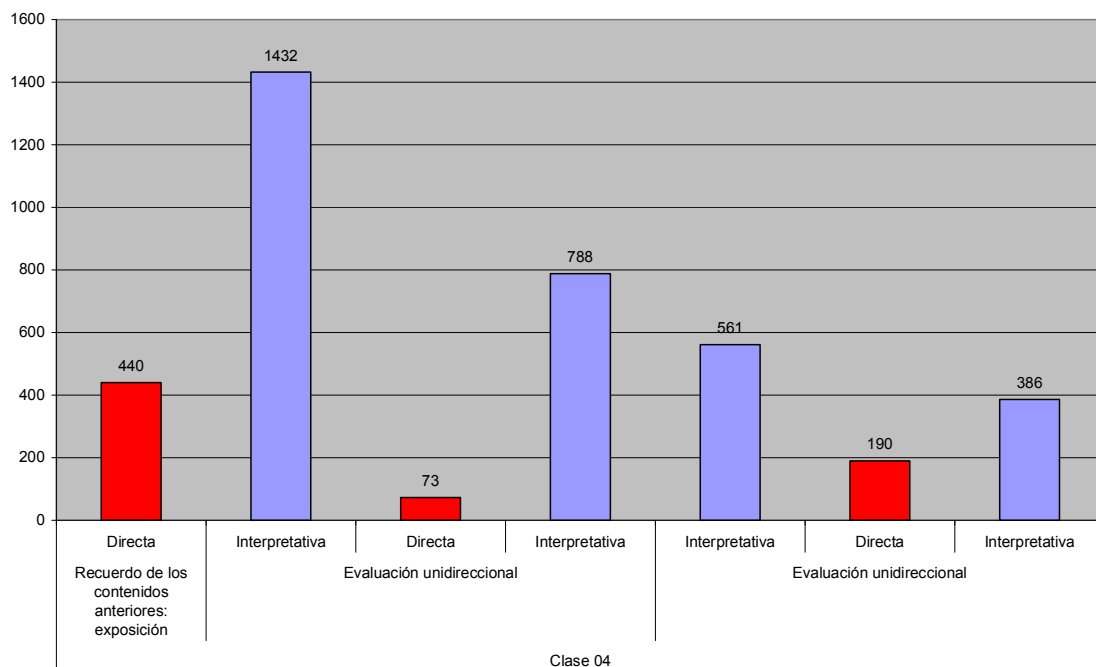
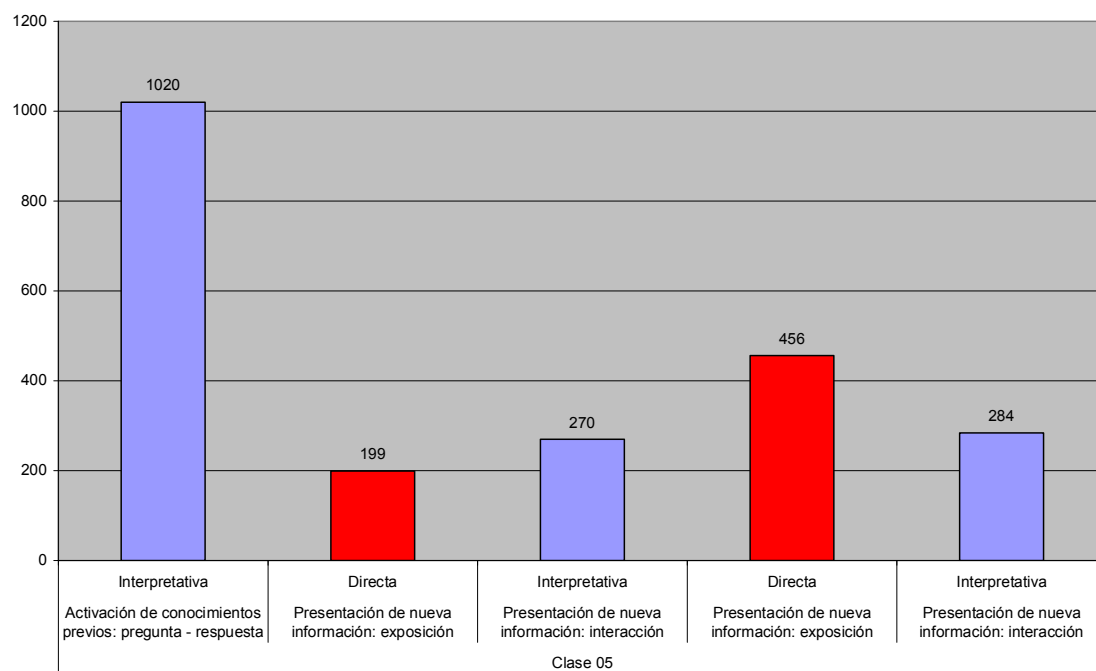
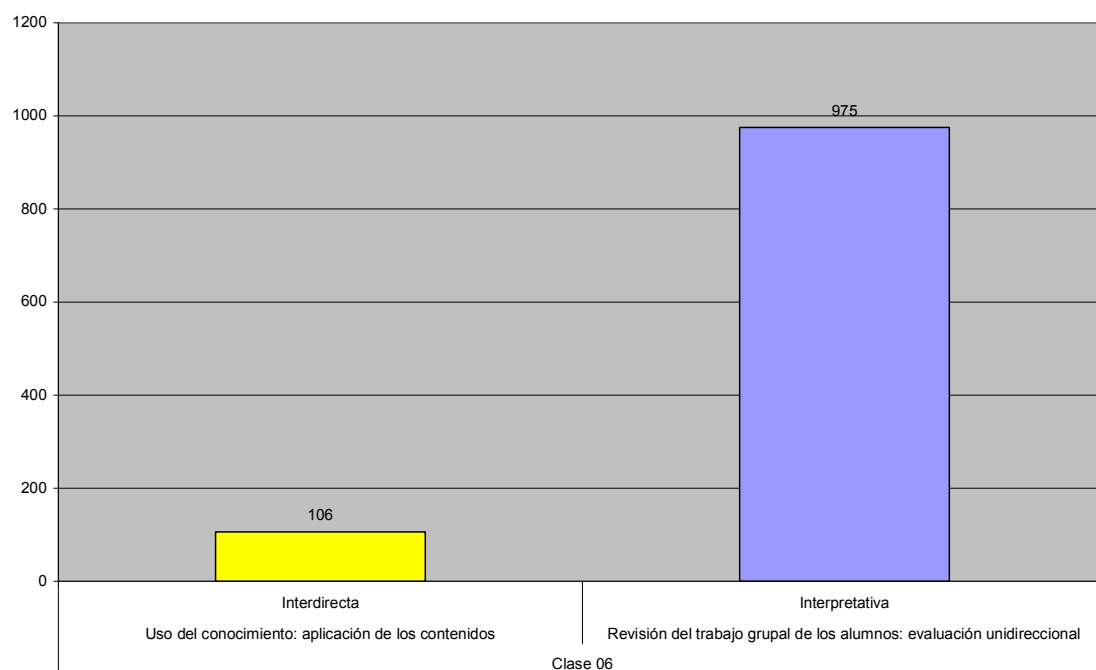


Gráfico VI.60: ATAs - Estructuras de construcción de significados – Sesión 05 (Claudia, perfil interdirecto)**Gráfico VI.61:** ATAs - Estructuras de construcción de significados – Sesión 6 (Claudia, perfil interdirecto)

VI.1.7. ¿QUÉ TIENEN EN COMÚN LOS PROFESORES DEL PERFIL INTERDIRECTO?

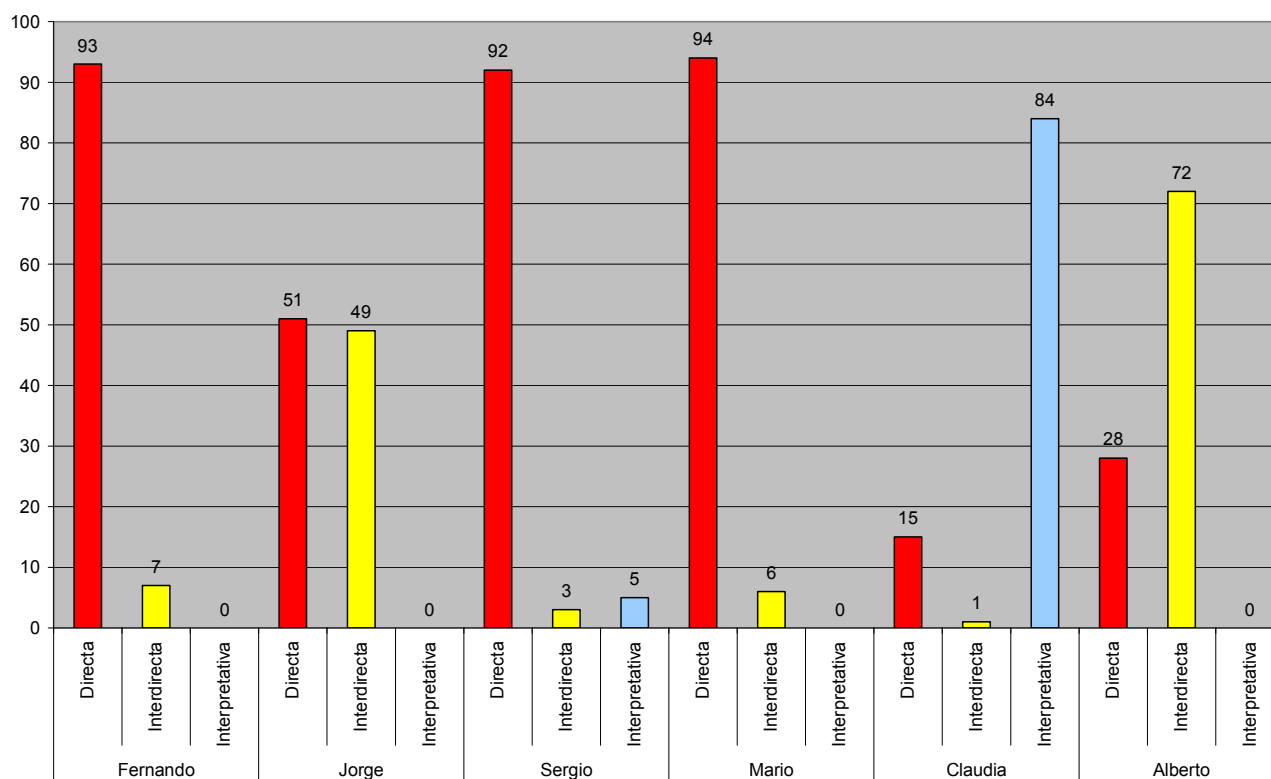
A pesar de las múltiples diferencias en el estilo de enseñanza y la naturaleza propia de cada una de las disciplinas académicas, creemos que hay bastantes líneas comunes entre los diferentes profesores que hemos clasificado dentro del perfil **interdirecto**. En las siguientes páginas intentaremos sistematizarlas.

A. Supuestos epistemológicos: realismo.

Todos los profesores analizados revelan una epistemología **realista**, que considera la existencia de una verdad única y que se encuentra en poder del profesor. De este modo, el docente se preocupa fundamentalmente de entregar información clara, cierta y segura, y de evaluar el recuerdo de hechos y datos por parte de los estudiantes; en términos concretos, esta orientación se traduce en largos discursos docentes en los que los estudiantes prácticamente no intervienen, tareas de reproducción de información y evaluación centrada en el profesor.

Asimismo, cinco de los seis utilizan exclusivamente, y en diversas proporciones, estructuras de construcción de significado propias de una teoría directa de la enseñanza y el aprendizaje (estructuras directa e indirecta) y sólo una –Claudia- se acerca más al extremo interpretativo del perfil.

Gráfico VI.62: Estructuras de construcción de significado: comparación entre profesores del perfil interdirecto.



B. Estructura de actividad similar.

Tal como hemos descrito en las páginas precedentes, todos los profesores pertenecientes a este perfil organizan la unidad didáctica como una **sucesión de eventos aislados**, rasgo distintivo de los supuestos ontológicos de la teoría directa. Así, estructuran cada sesión con independencia de las previas, de manera que los nuevos aprendizajes no resignifican a los anteriores sino que simplemente se añaden, en esta idea de que aprender es saber más.

La activación de conocimientos previos que algunos emplean, no pasa de ser un repaso de la información verbal que se considera más relevante, y actúa simplemente como una activación que favorece la memorización; en ninguna de las ATAs estudiadas, el docente ofreció el espacio para volver atrás y reflexionar sobre las

interrogantes surgidas o las nuevas ideas generadas durante el transcurso de la unidad didáctica.

C. Ausencia de ATAs constructivas.

La actividad mental constructiva parece no ser el objetivo de los docentes de este perfil. Muy pocas veces piden a los estudiantes establecer relaciones con lo que saben o creen saber, con sus representaciones intuitivas, con sus auténticos intereses. Las actividades reproductivas suelen abundar y, cuando se asigna un espacio de participación al aprendiz, es como procesador activo de un contenido que se debe asimilar de manera más o menos literal.

Asimismo, cuando en forma espontánea los alumnos plantean su visión personal de algún tema o elaboran una respuesta con mayor profundidad, se encuentran con la inmediata evaluación del docente que les señala qué está bien y en qué están equivocados, sin darles la oportunidad de exponer por qué han llegado a tal o cual conclusión.

D. Predominio de ATAs expositivas

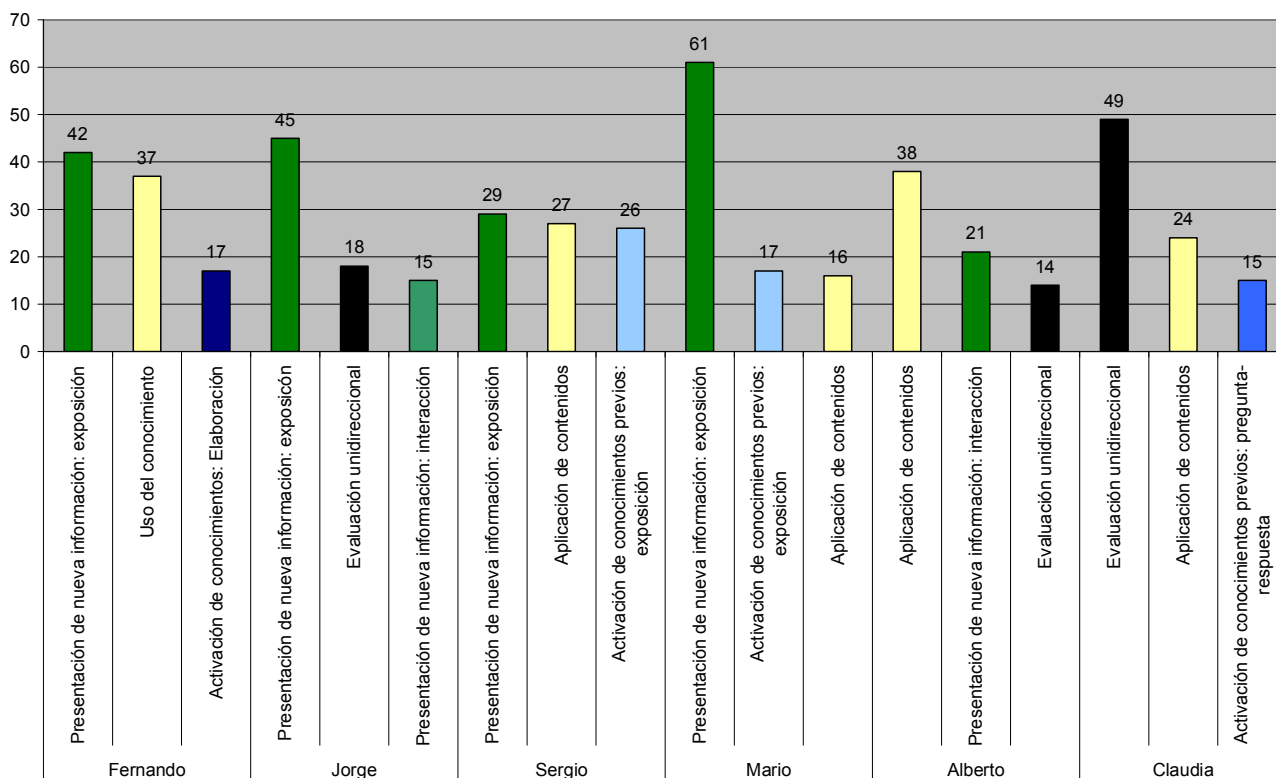
Es un poco más difícil encontrar un patrón común en este aspecto, aunque observamos –tal como lo indica el gráfico– que en el caso de cuatro docentes la actividad típica a la que se le dedica mayor tiempo de clases es la **presentación de información** por **exposición** del profesor, aunque las proporciones son relativamente variables. Este fenómeno parece ser bastante consistente con la representación de aprendizaje y enseñanza que subyace a una concepción **directa**, es decir, aprender como saber más, acumular datos y hechos, conocer nueva información. Desde esta perspectiva, entonces, se produce una relación casi lineal entre condiciones y resultados de aprendizaje, que en este caso se traduciría en la idea de que la sola exposición del profesor produce en el aprendiz la asimilación del contenido (normalmente, de tipo declarativo); en consecuencia, como se mantienen unos

determinados supuestos ontológicos, se opta por un cierto tipo de actividad conjunta y no otro, suponiendo que así se logrará el aprendizaje de los alumnos.

La aplicación de contenidos también ocupa un lugar importante en la mayoría de los casos, concebida sobre todo como la ocasión para realizar tareas que permitan fijar este conocimiento declarativo con mayor precisión.

Claudia, no obstante, constituye una excepción a esta tendencia pues, como ya hemos señalado, privilegia la actividad del alumno por sobre la entrega de información; esta opción le lleva a dar mucho énfasis a la evaluación unidireccional pues, como han sido los alumnos los que han trabajado de manera más o menos independiente, es necesario asegurarse que lo que han hecho es correcto, revelando así una cierta preponderancia de los supuestos epistemológicos por sobre los ontológicos: puedo activar una idea de aprendizaje de corte interpretativo, pero es necesario verificar a toda costa la correcta reproducción de información.

Gráfico VI.63: Principales Actividades Típicas de Aula: comparación entre profesores del perfil indirecto.



E. Énfasis en la enseñanza de datos y hechos.

Invariablemente, todos los profesores de este perfil se han centrado en la enseñanza de datos y hechos, y la exposición de conceptos que son abordados como si fueran únicamente información verbal (sin explicitar su lógica interna y sin favorecer la comprensión por parte de los aprendices). La enseñanza de procedimientos es escasa y cuando se realiza, apenas implica un uso técnico de ciertas habilidades intelectuales que se dan por dominadas por los estudiantes.

Conceptos y principios aparecen totalmente ausentes, al igual que los procedimientos de carácter más estratégico.

F. Dos posibles perfiles con muchos aspectos en común.

Lo que hemos venido diciendo hasta el momento nos lleva a postular la posibilidad de proponer la existencia de dos perfiles y no sólo uno como establecían los datos arrojados por el cuestionario de dilemas (Capítulo V). Se trataría, por un lado, del perfil **directo** que, con los matices que ya hemos señalado, respondería con bastante exactitud a la definición teórica que habíamos hecho de ellos: epistemología realista, idea de aprendizaje como sucesión de eventos aislados, relación lineal entre condiciones y resultados de aprendizaje, predominio de datos y hechos que revelan la concepción de aprender como un saber más, abundante presencia de ATAs expositivas, en las que el profesor constituye la principal fuente de información, pocas tareas que promuevan la actividad del estudiante y escasos indicios concretos que lleven a pensar en un interés docente por estimular la actividad mental constructiva de los aprendices. Fernando, Jorge, Sergio, Mario y Alberto pertenecerían a esta categoría y, aun cuando dictan asignaturas diferentes en distintos niveles educativos y en diversos centros, muestran una práctica bastante similar y consistente a lo largo del tiempo.

En el otro polo se encontraría Claudia quien, a nuestro juicio, podría representar el auténtico perfil **interdirecto**, es decir, que combina supuestos de ambas teorías. En su caso, encontramos el mismo realismo de los profesores del perfil directo y una concepción similar de la estructura de actividad que refleja la idea de aprendizaje como sucesión de eventos aislados; a ello se añadiría un mayor énfasis en la actividad del alumno, manifestado en el predominio de otro tipo de ATAs (evaluación y aplicación de contenidos) y una estructura de construcción de significado que permite aproximaciones sucesivas a la verdad académica.

VI.2. PERFIL INTERCONSTRUCTIVO

A diferencia del perfil anterior, en el que observábamos bastante coherencia entre sus diferentes exponentes, en éste el panorama es mucho más diverso y variopinto, encontrándonos que de los 5 profesores a los que tuvimos acceso, uno manifiesta una práctica en aula similar a los del perfil directo, dos podrían ser considerados como propiamente **interpretativos** y sólo uno cabría en la categoría **interconstructiva** que se desprende del cuestionario de dilemas, quedando abierta la discusión respecto a lo que sucede en el caso de Marcela.

Para organizar la lectura de este apartado, entonces, hemos adoptado esta organización, en un continuo que va desde las concepciones más sencillas a las más sofisticadas desde el punto de vista ontológico y epistemológico.

VI.2.1. Profesor 1: Esteban (Religión).

A. Descripción general

Esteban se desempeña como profesor de Religión en el centro marista en el que fue observado, desde hace 12 años, experiencia a la que añade casi una década más en otro colegio de la misma red, desarrollando tareas similares. Ha cursado diferentes programas de perfeccionamiento en variadas áreas pedagógicas, incursionando por varios años en la docencia superior.

La unidad analizada se llevó a cabo en un primer año de educación media (3º de la ESO) y tuvo como eje principal el “fenómeno religioso”, extendiéndose por 5 sesiones que comprendieron 6 horas pedagógicas (3 horas, 43’ 22” efectivos de clases).

B. Actividades típicas de aula

La primera sesión –de una hora pedagógica de duración- se centra exclusivamente en la **activación de conocimientos previos por exposición del profesor**, ATA a la que se le destinan los 27 minutos y 47 segundos de tiempo efectivo de la clase. Durante esta larga presentación, Esteban comenta un documento que se ha leído previamente, realizando múltiples conexiones con situaciones de la vida cotidiana pero sin favorecer la participación de los estudiantes, los que se limitan a responder con algunos monosílabos (turno 2). La exposición, en consecuencia, se centra exclusivamente en datos y hechos y pareciese no tener como finalidad el promover la actividad mental constructiva de los aprendices.

Transcripción VI.2.1/1 – Sesión 01

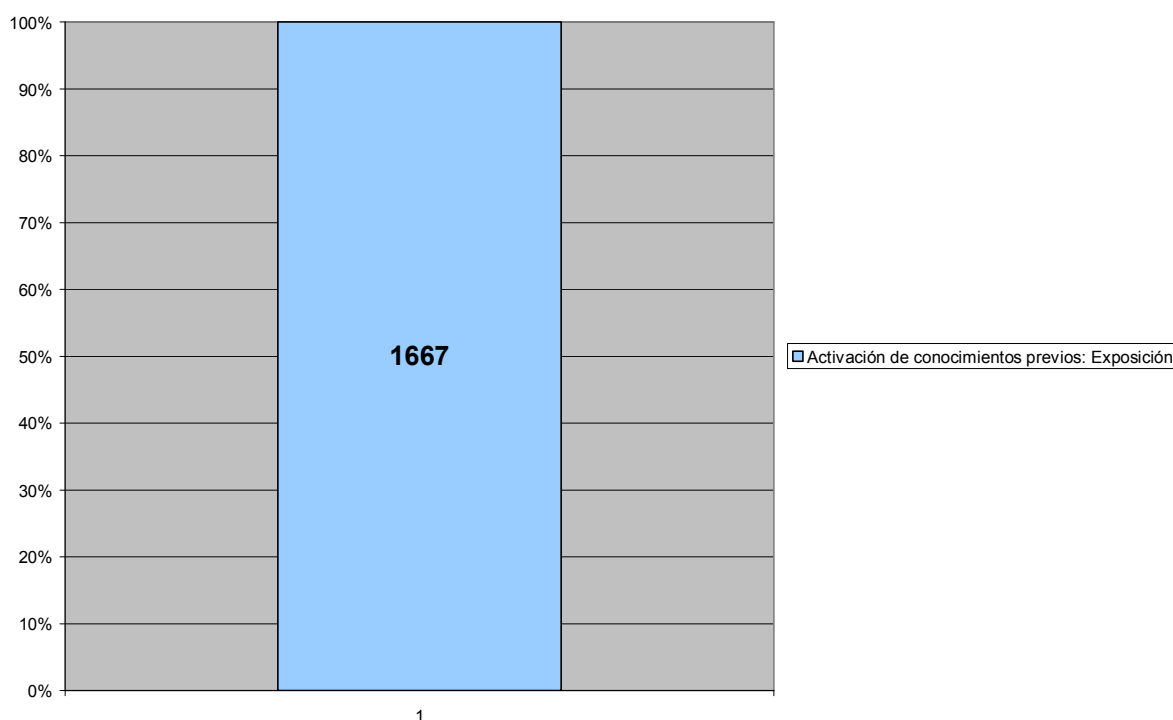
1. **Profesor:** 18 personas, claro, más las 3 que mataron cuando venían en el auto, son 21, 21 personas muertas este fin de semana largo.....un día más que el año pasado en comparación, el año pasado tuvimos 24 personas muertas, pero hubo un día menos de descanso, si uno se pone a pensar dice, bueno estuvieron mejor las cifras entonces.....pero el tema es que igual hay personas que mueren, a ver hay un obstáculo que se presenta, la muerte a través de una enfermedad, es un obstáculo también, porque a la larga tú vas pensando que te gustaría hacer tantas cosas, pero te diagnosticaron cáncer, 5 meses, 1 año, 2 años, ¿alcanzo a hacer lo que me gustaría hacer?, podré ver lo que quería, mis nietos, mis hijos crecer, no sé y aquí aparece un tema que tiene que ver con el tema de la conciencia del hombre, el hombre sabe y es un ser consciente que sabe que vive, pero también tiene otro gran problema sabe que, el león, el rinoceronte, cualquier otro animal, cualquier otro ser vivo, vive, vive para alimentarse, vive para procrear, no le interesa tener un condominio, un auto cero kilómetro, no me imagino un leopardo manejando un auto, un jaguar, pero cualquiera de esos casos en cambio el ser humano, el hombre es un ser consciente, lo cual es lo principal, primero ser consciente significa tomar conciencia, pero ese tomar conciencia implica que es un arma de doble filo, vive, sabe que vive, pero también sabe que va a morir y ésta es una gran complicación, porque en el fondo, para qué hago tantas cosas, si sé que voy a morir. Entonces, qué objetivo tiene, qué objetivo podría tener para el ser humano dentro de su realidad este contexto, si, qué situación podría ocurrir bajo ese contexto, entonces ya tenemos un tema ya, es entender el concepto de la muerte como una posibilidad que tenemos nosotros frente a la vida, pero un concepto que nos limita, un concepto que nos deja hasta ahí, un concepto que

nos complica bajo nuestra realidad. Esto parece que también lo teníamos anotado si no me equivoco, ahora bien, bajo eso aparece otra situación, el problema de la vida y qué problema aparece aquí, ¿esto lo teníamos anotado o no?

2. **Alumno:** Sí.

3. **Profesor:** La muerte ¿es el principal problema de la vida?, podríamos decir que sí, por qué, porque en el fondo bajo todo.....que yo quiero hacer, me encuentro con el concepto de la muerte, que limita todo aquello que yo quiero hacer, todo aquello que quiera realizar. Pero aquí hay un tema súper doloroso, para algunos bajo las llaves de la vida, la muerte puede ser una solución, partiendo por ejemplo desde el tema del suicidio, de hecho por eso que la iglesia siempre lo ha condenado, inclusive en la antigüedad era mucho más drástico, ¿por qué la iglesia siempre lo ha cuestionado y siempre lo ha condenado?, porque en el fondo el suicidio atenta contra la vida de uno mismo, por eso también la iglesia condena el tema del uso de drogas y otras sustancias, porque en el fondo atenta contra la creación y la creación es en sí, de por sí el hombre, pero para muchos, para muchas personas que tienen una vida que de repente puede ser muy compleja y de repente puede ser muy difícil por diversas situaciones, la muerte termina siendo una solución. Estas niñas que fueron secuestradas en Estados Unidos, ya, le preguntaban en alguna entrevista que ya están pudiendo dar estas chicas, a la mayor, la que estuvo desde los 14 años, piensen más o menos la edad de uds. un poco menos, ya, secuestradas por alguien que obviamente no conocían para nada y encerradas durante 10 ó 12 años en el sótano de una casa, pasando todas las penurias que puede pasar una mujer, ya, desde partida, estar completamente incomunicadas, no saber de sus seres queridos, ya, verse completamente abusadas sexualmente de diversas maneras, ya, además de eso le sumamos la forma inhumana en que cual vivían y más encima una de estas chicas que era la que entrevistaban, de todo este producto de estas violaciones, termina teniendo un hijo, entonces le preguntaban ahí ella si en algún momento de su cautiverio había pensado en suicidarse y ella era súper honesta y decía muchas veces pensé en suicidarme.....al principio, porque sentía esa es una cosa, con 13, 14 años que le corten de raíz la posibilidad de ver el sol, salir al patio y más encima siendo, insisto, maltratada, vejada y todo lo demás, o sea, qué podría esperarse de una chiquilla de 14 años, qué expectativas, qué posibilidades, qué mirada podría haber y ella lo decía, muchas veces estuvo a punto de quitarse la vida, porque no le encontraba sentido vivir en esas condiciones, no sabía hasta cuando ni nada, pero siempre tenía como que algo había, esto tiene que pasar, no puede ser tan malo y si a eso después le sumamos, le preguntaba la entrevistadora, bueno cuando supiste después que estabas embarazada, el tener un hijo de una relación incestuosa, de un tipo que la abusaba permanentemente, de acuerdo a lo que se está investigando parece que hay varios abortos de por medio, el tipo las hacía abortar a fuerza de golpes, cuando las dejaba embarazadas a las chicas, las golpeaba en el estómago, de tal manera de que se produjera un aborto, entre comillas obligado a comprarte

los remedios, pero en el caso de ella, esta guagua fue creciendo, fue formándose, desarrollándose y dio a luz en el sótano de la casa, ya, y la guagua ahora tiene 5 años, 6 años, me parece, entonces, también a ella se le preguntaba, bueno y entre esas situaciones, ese tipo de vida entre comillas, ésta no podría haber sido tu solución, además en tu vientre un hijo completamente, se podría decir, indeseado por alguien que te estaba castigando y ella decía en una de las respuestas, yo encontraba súper fuerte lo que ella decía, no desde el momento en que supe cuando supe que estaba embarazada al principio si, fue mucha rabia, porque no era hijo de una relación, por último a los 14, 15 años si quedaste embarazada fue por inexperiencia, por mensa, por no hacer caso.....lo que quieran, ya, pero en esta otra situación no, era de una relación permanente y constante, entonces ella decía, que sí, que al principio tenía mucha rabia, pero después decidió vivir y saben por qué decidió vivir?, por ese hijo que estaba naciendo, que estaba formándose y que no tenía culpa, aquí está la reflexión de la chica de 16 años, ya se calculaba que tenía como 16, la reflexión de ella por un ser vivo que no tenía culpa de lo que estaba pasando, o sea, yo creo que cualquiera podría haber aprovechado esa instancia era entre comillas, pocas expectativas de tener esa relación, pasaron 10 años, hasta que tuvo la posibilidad, entre comillas, de poder recuperar algo de la normalidad, entonces, los problemas que se nos presentan en la vida no son problemas fáciles, pero, cómo los enfrentamos?, qué disposición hay frente a esto?. Esta niña chilena está dentro de las 5 mejores tenistas, yo les decía la otra vez, ya, en silla de ruedas que también a los 14 años decidió, por una situación personal, darle fin a su vida, porque ella dijo que ésta era la solución para su vida, la muerte, intenta suicidarse, queda inválida de la cintura hacia abajo. Nunca había jugado tenis, en este momento es la número 1 a nivel nacional en tenis en silla de ruedas, está peleando por ser la número 1 a nivel mundial, dice que después del accidente le cambió, le dio un sentido a su vida, fíjense lo que tiene que pasar una persona, para recién ahí como que tomar conciencia de esta situación. Insisto, el problema de la vida, entonces, lo vamos a ir viendo frente a algunas situaciones como en este caso, como la muerte se nos presenta como una dificultad, como una situación que nos puede.....ya, dejamos hasta aquí para después continuar con la otra patita que se nos presenta

Gráfico VI.64: Actividades típicas de Aula – Sesión 01 (Esteban, perfil interconstructivo)

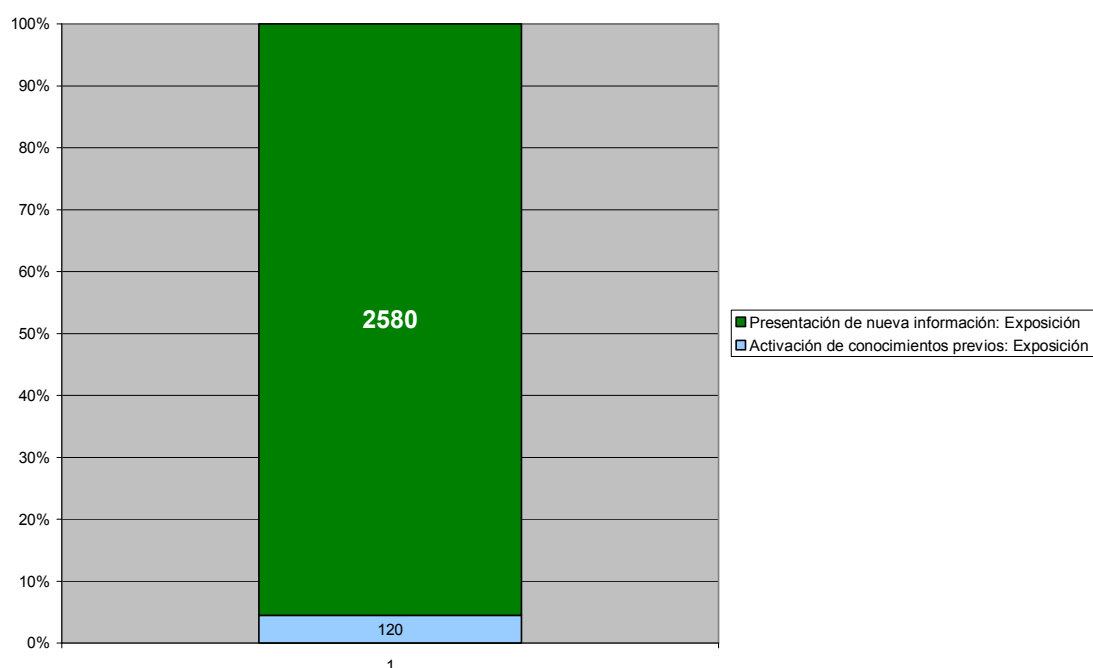
La segunda sesión mantiene una dinámica similar, centrada en dos ATAs de **exposición** que sirven para que Esteban recuerde o entregue datos y hechos de manera abundante, como se percibe en la transcripción VI.2.1/2, correspondiente a la **activación de conocimientos previos**.

Transcripción VI.2.1/1 – Sesión 02.

1. **Profesor:** La clase anterior habíamos quedado viendo el tema de dificultades que se nos presentaban en las diferentes situaciones de la vida y habíamos visto que uno de ellos tenía que ver con el tema del problema de la vida que en muchos casos se terminaba transformando en un conflicto, ya y dentro de este conflicto decíamos que lamentablemente para muchos la única solución que había era un tema de la muerte, como una solución al problema que se le presentaba por el tema de la vida y colocábamos algunos ejemplos, ya, ejemplos que tenían que ver con el caso de situaciones concretas de la vida frente a alguna complicación, tomábamos el caso de esta niña tenista, adolescente, que por un tema de presión de una situación específica decide adoptar una determinación bastante drástica, la cual es suicidarse, no encontrando ninguna mejor solución para su problema frente al tema de la vida, ya, favorablemente ella misma siempre lo ha dicho.....siendo conocida, no dio resultado lo que quiso hacer, se dio cuenta de que tenía todo un mundo por delante, ya, lamentablemente

quedó inválida de la cintura hacia abajo, pero eso la ha hecho a ella renacer y renacer en el sentido de qué, de tener nuevas acciones, nuevas ideas, está siendo en este momento, la mejor tenista minusválida, encontró sentido a la vida, tiene 19 años, ya, 18 años ha renacido después de todo un proceso, esas situaciones con respecto al tema como a veces la muerte nos complica frente a eso, pero en ese contexto hay algo que se transforma en algo simple, que es lo que después eso lo termina en el proceso, llamémosle de desarrollo personal.

Gráfico VI.65: Actividades típicas de Aula – Sesión 02 (Enrique, perfil interconstructivo)



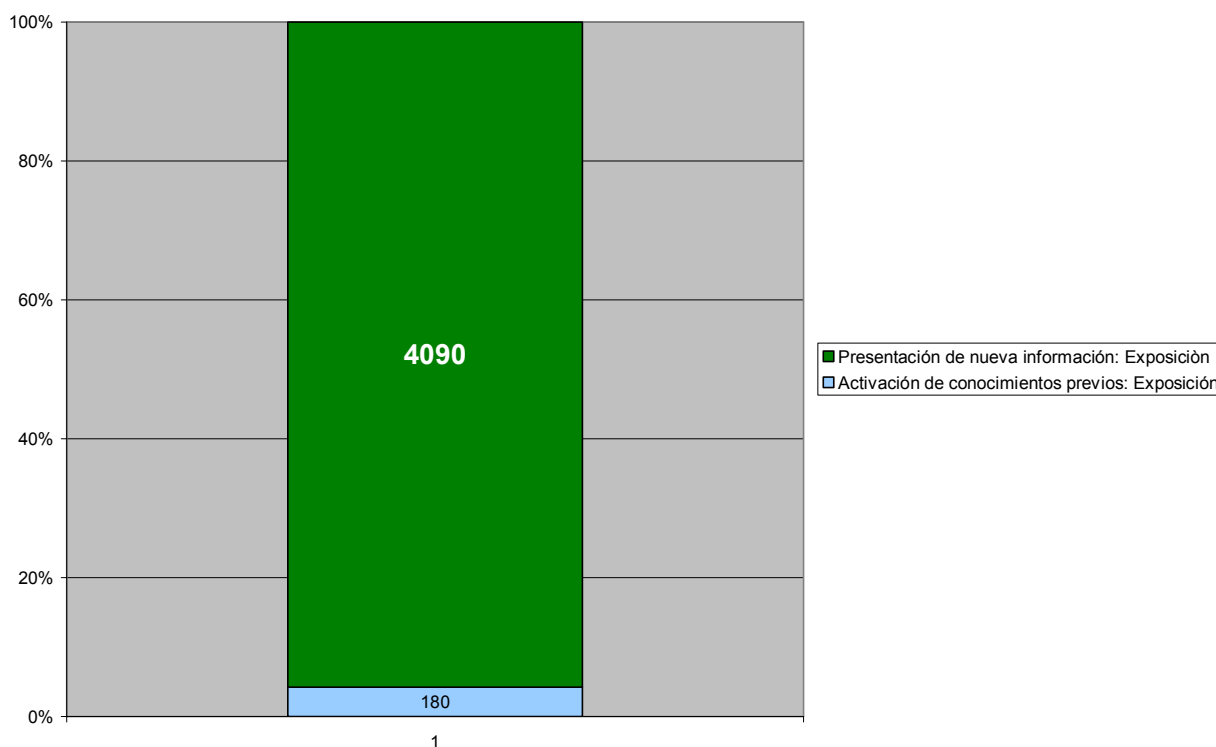
La tercera sesión es prácticamente igual a las dos primeras: tres minutos de **activación de conocimientos previos** por **exposición del profesor** que dan paso a 1 hora, 8 minutos y 10 segundos en los que se continúa la entrega de datos en diversos formatos (presentaciones de Power Point, vídeos y discurso docente) que tienen en común el hecho de no favorecer el aprendizaje constructivo, al menos explícitamente.

Transcripción VI.2.1/3 – Sesión 03

1. **Profesor:** Habíamos visto varios aspectos que tenían que ver en este caso con lo que nosotros denominábamos el sentido de la vida, frente a 3 preguntas clave. Siempre me preguntaban en relación a cómo podrían ser las preguntas, bueno va a haber preguntas de desarrollo y

alternativas y las desarrollo, si bien en esta materia uno tiene una opinión personal.....va en función de los que nosotros vimos en clase, entonces bajo la mirada de ciertos autores, por ejemplo en el mismo caso que estamos tratando de lo que era la definición del concepto de religión, esta respuesta frente a algunos personajes que nosotros, esto lo habíamos visto también.

Gráfico VI.66: Actividades típicas de Aula – Sesión 03 (Esteban, perfil interconstructivo)



La cuarta sesión se inicia inmediatamente con la **presentación de nueva información** por **exposición** del profesor, estructura de actividad que se mantiene durante 20 minutos ininterrumpidos. Como percibimos en la transcripción VI.2.1/4, Esteban inicia la clase sin la menor preparación, como si volviese a activar una película que estaba en pausa, entregando datos y hechos extensamente, sin que exista la menor participación de los estudiantes y –de acuerdo a lo que podríamos inferir- muy poca actividad mental. Hemos realizado esta larga transcripción para ilustrar el fenómeno que acabamos de describir: los estudiantes no intervienen de ninguna

forma y sólo se limitan a escuchar, mirar las diapositivas de Power Point que se proyectan en la pizarra y hacer algunas anotaciones en el cuaderno.

Es interesante notar cómo en este caso el docente intenta profundizar el concepto *Religión* a partir de las definiciones elaboradas por diferentes autores, pero lo hace simplemente entregando información, sin comprobar si los aprendices son capaces de formarse una representación mental de lo que está diciendo o comparten el significado de los términos empleados. Esta forma de proceder nos lleva a pensar que sus supuestos ontológicos –pese a ser clasificado dentro del perfil interconstructivo– son muy cercanos a los profesores del perfil directo; de hecho, la descripción que hasta ahora hemos hecho de su práctica en el aula no difiere prácticamente en nada de los cinco primeros profesores del apartado VI.1.

Transcripción VI.2.1/4 – Sesión 04

1. **Profesor:** A ver, vamos finalizando algunas de las partes de la materia, ya, pensando en aquellas cosas que nos quedan por ir avanzando, frente a lo que se nos plantea con respecto a la situación de lo que somos nosotros en este contexto de la vida y las 3 preguntas que me parece que ya estaban anotadas, frente al tema de quién soy como un sentido de la vida y hay una permanente pregunta del individuo frente a la realidad que vive en sí, por ejemplo la realidad nuestra, que tiene que ver dentro del contexto social histórico que uno vive en nuestra realidad, nuestro contexto, nuestra situación, está íntimamente ligado bajo esa estructura, en el fondo mi contexto de realidad hace y marca lo que yo vivo, un chico de la edad de uds., en que vive, no sé, en la zona costera y estudia en Licantén, en Curepto, seguramente sus expectativas, de acuerdo a su realidad social y el contexto en que vive, a lo mejor el pensar para él llegar a un colegio a Curicó, como el San Martín, no está dentro de sus planes, pero sí está el llegar a un colegio técnico-agrícola de Molina o Los Perales, porque en el fondo él siente que él tiene que cumplir una responsabilidad también con su familia, en el sentido de que el papá, la mamá está en la parte agrícola, trabajan la tierra, tiene terrenos, tiene animales y el padre de a poco, a través de su historia de vida, la ha inculcado a ese chico que tiene que hacerse cargo y tiene que hacerse responsable de lo que él va a dejar a futuro. En otro caso, puede plantearse desde una realidad diferente, ese papá o esa madre que tienen al chico que vive en Licantén, Curepto o en Marañé, que le dice, no yo quiero que tú llegues a un buen colegio, para que no seas dependiente de la tierra y puedas tener un buen título, depende, depende bastante dentro del contexto histórico y social en cual se vive. Para un chico en este momento, por ejemplo, en algunas favelas, en Brasil en que son barrios

marginales, su prioridad va a ser simplemente poder salvarse del contexto de violencia, drogas y todo lo demás que vive, no hay que pensar que de repente quiere llegar a ser un gran profesional, porque a él lo que le afecta es su contexto histórico. Qué es lo que tengo que hacer, que tiene que ver con el reconocer, como decíamos en algunos momentos, lo que yo hago y lo que yo quiero hacer, qué es lo que pretendo lograr, a donde quiero alcanzar y para eso apunta hacia la realidad de cada uno y saber claramente si mis expectativas de alguna manera se satisfacen en función de esa realidad, de lo que a mí me gustaría hacer. Y una tercera pregunta que tiene que ver con respecto al tema del sentido de la vida, como yo trato de entender el sentido de la existencia y frente a las cosas que yo quiero alcanzar. En el primer recreo, lamentábamos con Milene una noticia que realmente nos impactó, fue lo de la Javiera Ulloa, del 2º. Medio B, no les informaron?, piensen esto en una situación como esa, frente a lo que ella en la mañana la Javi llamó a la Milene y le dice que le daba la noticia, la misma chica y le da la noticia a la Milene que su madre ha fallecido, obviamente que Milene queda impactada frente a esta, no si lo que pasa que mi mamá en la mañana se sentía mal, yo no quise ir al colegio para acompañarla al hospital y.....Entonces, justo nosotros en la mañana en la oración con un curso estábamos comentando el tema con respecto a que de repente muchas veces en la mañana los adultos con nuestros hijos nos despedimos enojados ya, por algunas situaciones, notas, de actitudes, de conducta de cualquier situación y nos despedimos enojados y nos volvemos reencontrar en la tarde, entonces, algunos de uds. llegan enojados al colegio, los adultos llegamos enojados al trabajo. En el transcurso del día se pasa y si hay un proceso más rico entre ambos en la tarde, pucha, si ya, disculpa papá, no, yo también de repente tenía que haberme puesto en tu lugar, no sé. Las cosas que de repente no sabemos cómo nos responden en el día a día, ya, o sea, la mamá de la Javi ciertamente no tenía mayor complicación de salud, se siente mal y termina como fue, dejándola por un problema de un ataque, pero el tema es como a esa persona le cambia la vida y muy bien lo decía Jesús en el evangelio, dejen que los muertos se preocupen de los muertos y los vivos preocuparse de los vivos y no los vivos de viveza, los vivos de vida, por lo tanto cómo vamos a ayudar, cómo vamos a acompañar a la Javi, cómo la vamos nosotros como colegio, a contener, le cambia la vida, yo no sé si la Javi está.....O no, si vivía con los papás o solamente con la pura mamá, hay tantas cosas que hay detrás de eso entonces, el sentido que uno busca dar a la vida es un sentido bastante fuerte, inclusive ahora veíamos en reunión del centro de alumnos ahí,..... chuta, qué hacemos, bueno, no sé, acompañarla, hacer todas las actividades, si, no, se hacen reflexiones al respecto, entonces cuando ocurren situaciones determinantes, uno también hace reflexiones determinantes frente a las cosas que suceden, frente a aquellas instancias que van pasando, entonces en este sentido el buscarle un sentido a la vida tiene que ver como nosotros reaccionamos. Ahora bien, lo que sí está claro es como a través de la religión nosotros tratamos de darle respuesta a esta interrogante y la primera que nosotros visualizamos, es

poder entender que frente a aquellas situaciones que nos son complejas, aquellas situaciones que son difíciles de poder entender, ya, la religión aparece como una opción, y fíjense, aparece como una opción, una opción para entender lo que pasa. Veíamos el otro día en este reportaje de este joven Miguel Angel y todo lo demás que después que se había cambiado de sexo y todo el cuento, pasa a ser casi un tanto anecdótico, pero recuerden que había una mujer que recordaba que ella a sus 8 años de edad le habían diagnosticado solamente 3 meses de vida, 3 meses de vida, era lo que le proyectaban y frente a esa proyección de esos 3 meses de vida, sus padres, bajo un proceso de fe en ese momento, como en ese proceso de vida, los padres aspirando a la posibilidad de tener una solución recurren con su hija donde este joven Miguel Angel, que está haciendo furor en ese momento por sus visiones hacia la virgen en Villa Alemana, etc. Y apelan a ese proceso de fe, esperando con eso que su hija de 8 años pueda tener la posibilidad de salvarse, recuerden lo que dice el reportaje con respecto a la mención en relación a que la misma iglesia identifica que todo es una farsa, es todo un montaje, pero qué pasa con esa niña de 8 años, qué pasó con ella, es la mujer adulta que está hablando y diciendo estoy viva, después que.....tenía 3 meses de esperanza, los médicos nunca supieron explicar qué fue lo que pasó y ahora es una mujer adulta con familia y todo lo demás, sin mayores complicaciones. Entonces, la religión aparece bajo esa perspectiva. Algunas definiciones bajo la mirada del concepto religión, Lactancio Saca su definición de religión de.....atar vincular al hombre con dios, entonces este.....este atar este vincularse con lo que pasa con aquellas cosas que suceden con aquellos acontecimientos con los cuales el hombre tiene que en el fondo mantenerse en sintonía. Otra definición tiene que ver con lo que dice San Agustín, ya, que la religión proviene de una decisión de lo que quiero, poder elegir, el hombre tiene la opción, entonces en ese contexto San Agustín dice, el hombre tiene que volver a elegir, por qué, porque el hombre de alguna u otra manera se ha separado de este camino que le dio dios, de esta alianza que se hace entre Abraham y el hombre, después Moisés, después Jesús, ratifica este.....pero también San Agustín dice el hombre tiene esa opción de poder volver a escoger, de poder volver a retomar el camino que lo aleja, entonces San Agustín hace hincapié que el hombre se separa de dios, se separa del creador, porque en el fondo tenemos la libertad, esa libertad que nos ha entregado el creador, para nosotros poder escoger las cosas y saber qué queremos y optar, yo puedo optar por este camino, por este otro camino, por este otro, tengo que ver cuál va a ser mi camino ya, y frente a esa opción de camino, yo visualizo y digo si vale o no vale la pena ese camino y asumo las consecuencias de esa elección que uno hace y, en última instancia, Cicerón, un historiador, dice que la religión parte de un concepto.....de un entre comillas simplemente leer con atención, observar lo que pasa, lo que acontece, y cómo yo a través de esa observación de ese acontecimiento, de esa mirada, yo termino diciendo bueno esto es lo que yo quiero, en esto es en lo que yo confío, esto es a lo que yo me sumo, esto es lo que yo deseo, entonces cada uno de esos planteamientos tienen

en, estricto rigor, que atender frente a esa mirada de lo que yo quiero, de lo que yo deseo. Lactancio, por un lado vinculaba al hombre con dios, San Agustín volver a escoger volver a reunirme, y por último, Cicerón hace el tema de como yo me adhiero a las cosas, como yo en el fondo me planteo una mirada reflexiva a lo que quiero hacer, o a lo que busco lograr, entonces, cada una de esas instancias no son menor para lo que yo quiero, lo que yo busco, lo que yo deseo, qué me interesa, como me comprometo, como me vinculo con cada una de las cosas. Ahora bien, cómo vamos definiendo los conceptos, Pierrol plantea, Alan Pierrol dice que la definición que él plantea a lo que puede entenderse como religión, tiene que ver con funciones sociales y un darle sentido a la vida

Terminada esta larga exposición –de la que hemos transcrito sólo un fragmento– se lleva a cabo 1 minuto y medio de **interacción** con los alumnos, momento en el que Esteban plantea una pregunta bastante abierta a los estudiantes (turno 1), pero no se detiene a indagar en el significado que para cada participante tiene lo que acaba de decir. Muy por el contrario, transforma esta actividad en un intercambio de datos y hechos que se van yuxtaponiendo, lo que resulta bastante coherente con lo que ha sido la clase y la unidad en general. De hecho, observamos cómo es el mismo profesor el que “explica” el sentido de lo dicho por los estudiantes (turnos 7, 9 y 11, por ejemplo).

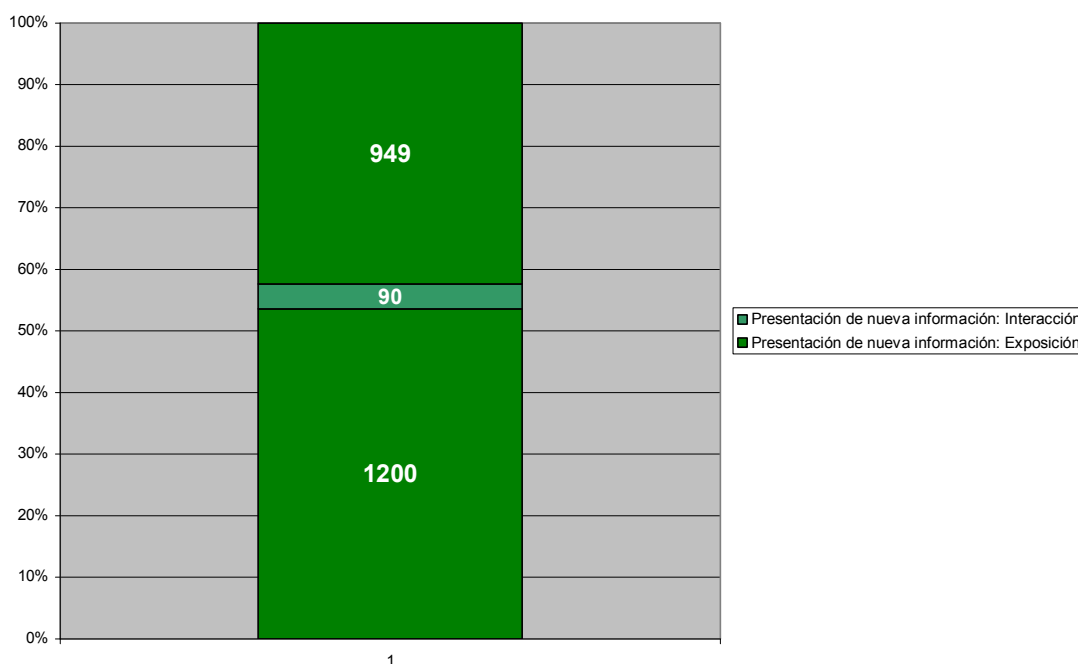
Transcripción VI.2.1/5 – Sesión 04

1. **Profesor:** A quién se le ocurre como podría haber tenido inicio el origen de la religión en el hombre.
2. **Alumno:** Cuando empezaron a suceder cosas que el hombre no tenía explicación.
3. **Profesor:** Cuando empieza el hombre a observar sucesos o hecho que no puede explicar, como por ejemplo.
4. **Alumno:** La caída de un trueno.
5. **Profesor:** La caída de un trueno, ¿qué otra cosa?
6. **Alumno:** La lluvia.
7. **Profesor:** La lluvia, si simplemente puede ser la lluvia, el hombre primitivo de repente empieza a sentir que caen gotas, y algo pasa.
8. **Alumno:** El fuego.
9. **Profesor:** El rayo puede impactar a la superficie que puede transformarse en algo inflamable, un volcán en erupción, por ejemplo, qué otra cosa.
10. **Alumno:** Terremotos.

11. **Profesor:** Los terremotos, bien, porque en el fondo cómo el hombre primitivo puede tratar de explicar el concepto del terremoto.
12. **Alumno:** Cuando sube o baja la marea.
13. **Profesor:** Cuando sube o baja la marea. Ante una enfermedad también.
14. **Alumno:** Cuando se muere una persona.
15. **Profesor:** Inclusive como cuando se muere una persona, porque yo trato de justificar o tener una mirada más amplia frente a la muerte de una persona, por qué se muere, piensen en lo siguiente, cuando se producen esas situaciones, el hombre no tiene una explicación que podamos darle, hoy en día podemos darles muchas, porque tenemos avances científicos, pero si retrocedemos por ejemplo hacia el año (...).

Finaliza la sesión con otros 15 minutos y 49 segundos de **presentación de nueva información** por **exposición** del profesor, tal como se muestra en el gráfico VI.67.

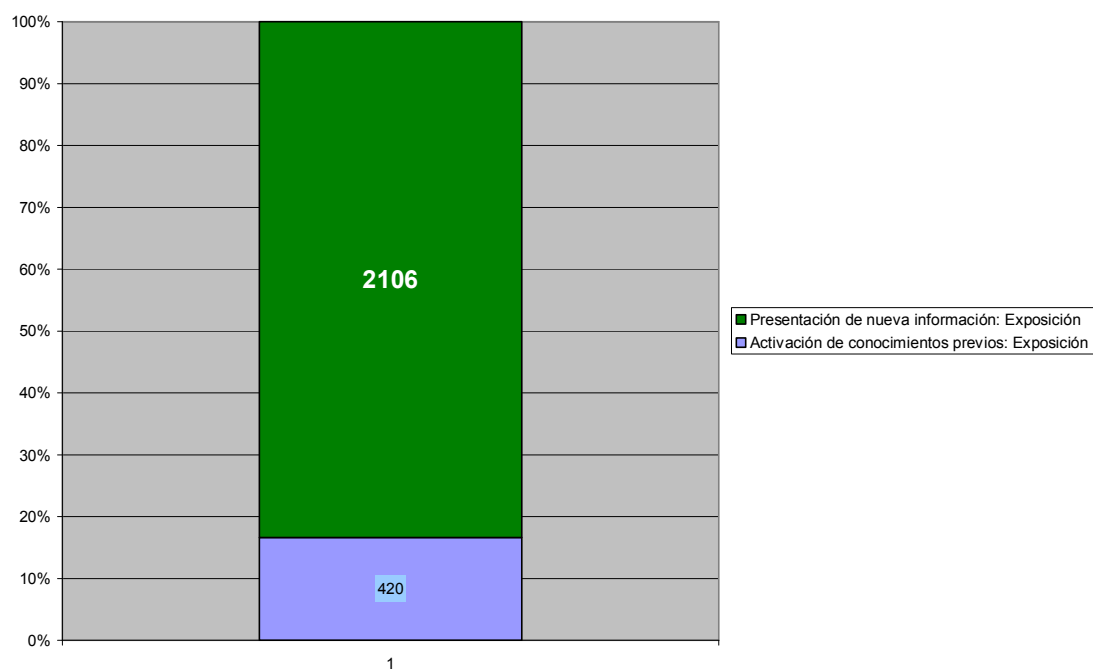
Gráfico VI.67: Actividades típicas de Aula – Sesión 04 (Esteban, perfil interconstructivo)



La última sesión es prácticamente idéntica a todas las anteriores: 7 minutos iniciales para la **activación de conocimientos previos** por **exposición** del docente y luego 35 minutos 6 segundos de **presentación de información**, también por **exposición**. Como se puede leer en la transcripción VI.2.1/6, en el primer caso sólo se trata de un recuerdo de los temas tratados, que tiene como única finalidad que los alumnos verifiquen si tienen registrada la información correspondiente en el cuaderno, pues ya se acerca de prueba de la unidad.

Transcripción VI.2.1/6 – Sesión 05

1. **Profesor:** El problema de la muerte, estuvimos viendo, claro, para que vamos chequeando, después vimos el problema de la vida, las diferentes dificultades que ahí aparecían, luego pasamos a ver, bajo ese contexto, el tema del problema de la convivencia, qué pasaba con la situación de convivencia del hombre en el mundo, veíamos sobre las interrogantes del hombre frente al problema de la muerte y la vida, frente al tema del cuestionamiento que se hace a la vida y frente a las explicaciones que busca, especialmente desde la mirada científica y tecnológica y cuando éstas no resultan, como la religión se hace presente, además, el tema del sentido que se le da a la vida frente a tres preguntas clave, ¿quién soy?, ¿qué tengo que hacer?, ¿qué sentido le doy a la vida? **Para que vayan revisando ahí en su cuaderno si no les falta un tema.** Después la religión como una respuesta a las interrogantes del hombre. Algunas definiciones al respecto sobre algunos conceptos de connotados personajes, la definición que le dábamos al término, Fierro, Kunt, Aquilino de Pedro y Velasco y rematábamos, me parece con Manuel Guerra, frente al tema de qué es lo que entendía en este concepto, en esta realidad, del fenómeno religioso, entre eso está el documental (...) desde una mirada simbólica, desde una visión (...) lo volitivo, lo racional, los orígenes de la religión, como los podíamos entender bajo esos conceptos, el hombre primitivo recurre a ciertos ritos al respecto y habíamos alcanzado a ver las primeras formas de religiosidad. Estábamos viendo, el animismo, la magia, el fetichismo, el totemismo.

Gráfico VI.68: Actividades típicas de Aula – Sesión 05 (Esteban, perfil interconstructivo)

D. Estructura de actividad de la unidad temática

En contra de lo esperado, Esteban sólo emplea 3 ATAs para organizar la actividad conjunta, destinando la mayor parte del tiempo a la **presentación de nueva información** por **exposición** docente (81%) y la **activación de conocimientos previos**, también por **exposición** (18%). Esta distribución lo acerca mucho más a los profesores del perfil directo que presentábamos en el apartado anterior, revelando unos supuestos ontológicos más consistentes con dicha teoría implícita de la enseñanza y del aprendizaje escolar que con las teorías interpretativa y constructiva que prefirió en el cuestionario de dilemas.

La forma en que vincula las cinco sesiones, además, nos conecta con esta idea del aprendizaje como **sucesión de eventos aislados** propia de dicha concepción: la activación de conocimientos previos se reduce a un recuerdo de temas destinado a comprobar que estén debidamente anotados en los cuadernos, lo que da paso a la entrega de datos y hechos que se van yuxtaponiendo sin mucha vinculación entre sí; de hecho, observamos como a lo largo de las semanas transita desde las preguntas fundamentales del ser humano a diferentes definiciones de religión y luego a distintas

expresiones de religiosidad primitiva sin establecer nexos explícitos. Como hemos comentado en su debido momento, llega incluso a iniciar la clase sin mediar ningún tipo de comentario que prepare a los aprendices para lo que se va a hacer; simplemente inicia la clase, exactamente en el mismo punto en el que la había interrumpido, presuponiendo –imaginamos- que los estudiantes recuerdan lo que estaban “viendo” y se encuentran con la disposición suficiente para iniciar el trabajo escolar.

Gráfico VI.69: Distribución de ATAs de la Unidad Temática – Esteban (perfil interconstructivo).

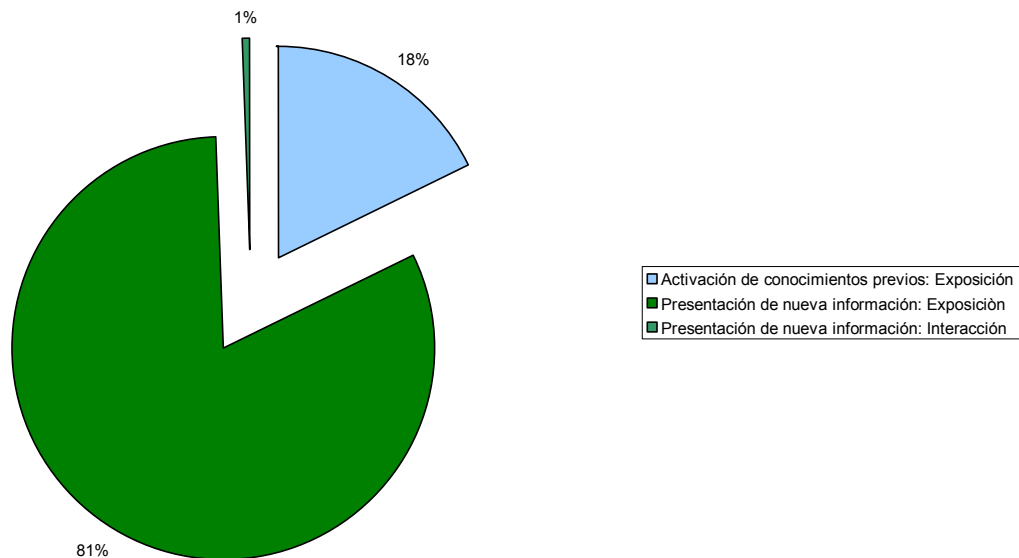
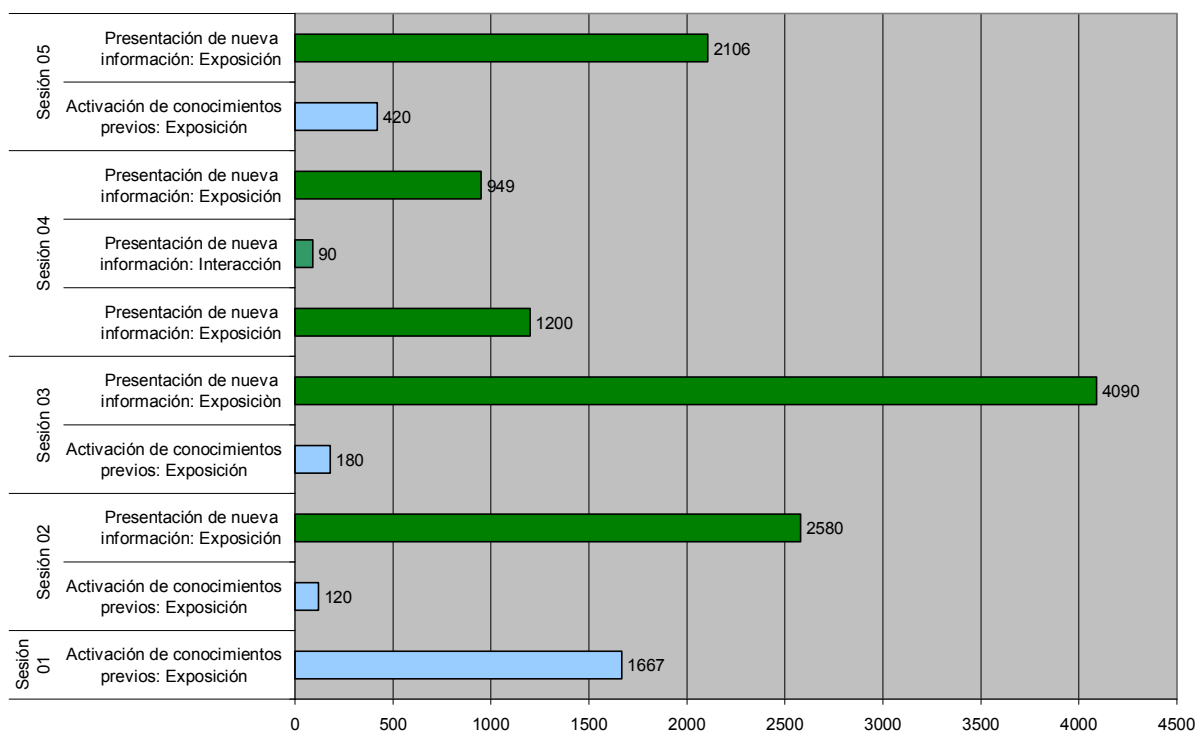
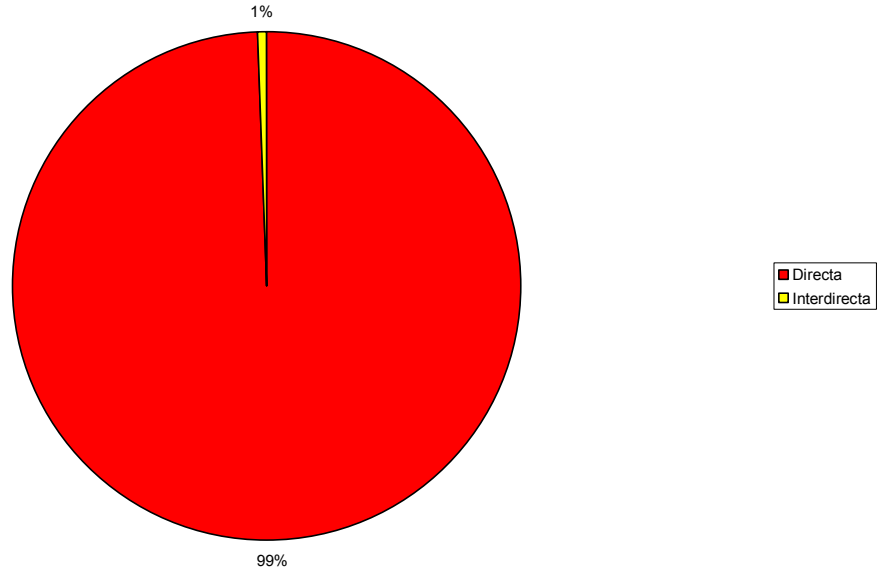


Gráfico VI.70. Secuencia de ATAs de la Unidad Temática – Esteban (perfil interconstructivo).

D. Estructuras de Construcción de Significado.

La descripción que hemos hecho hasta el momento nos permite comprender que, si Esteban ha destinado el 99% a la **exposición** de información, existe un predominio abrumador de la **estructura directa**, que supone un docente que tiene una verdad que debe transmitir a los estudiantes de la manera más clara posible, para que éstos la asimilen y puedan reproducirla en el momento oportuno. Este realismo epistemológico vuelve a conectar a nuestro docente con el perfil directo que mencionábamos con anterioridad, estableciendo una brecha insalvable con sus respuestas al cuestionario de dilemas: en ningún momento de la intervención opta por estructuras que permitan a los alumnos construir su propio conocimiento; es más, como ya hemos dicho, éstos prácticamente no intervienen en las más de tres horas que se prolonga la unidad.

Gráfico VI.71: Estructuras de construcción de significados (Esteban, perfil interconstructivo).

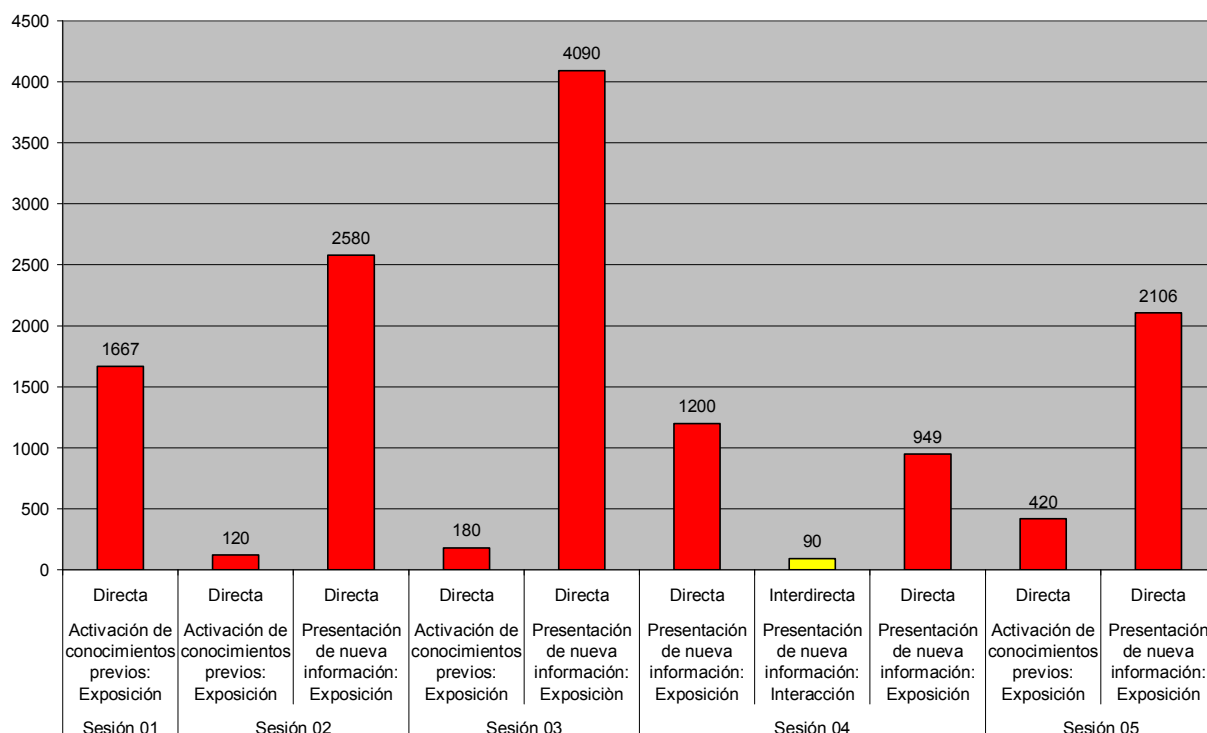


E. Relación entre ATAs y Estructuras de Construcción de Significado.

Desde nuestro esquema de análisis de la práctica docente no queda mayor duda que Esteban está en condiciones de redescubrir su propia intervención al momento de responder al cuestionario de dilemas e ir mucho más allá de lo que efectivamente es capaz de hacer en el aula. El docente en cuestión es un representante más del perfil que hemos denominado **directo**, aunque active otras representaciones cuando un escenario más reflexivo lo demanda.

Observamos mucha consistencia entre las ATAs que emplea para organizar la actividad conjunta y las estructuras de construcción de significado a través de las cuales gestiona el conocimiento escolar, como sucede con todos los profesores del perfil directo que ya hemos analizado.

Gráfico VI.71: Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Unidad Temática (Esteban, perfil interconstructivo).



VI.2.2. Profesor 2: Margarita (Historia, Geografía y Ciencias Sociales).

A. Descripción general

Al momento de la grabación de la unidad, Margarita está cercana al retiro de las aulas. Se ha desempeñado como profesora de Historia en el centro durante varias décadas, y goza de bastante prestigio entre sus pares y los estudiantes. Ha cursado algunos programas de perfeccionamiento docente, como un Diplomado de la PUCCH centrado en la enseñanza para la comprensión, aunque su área de especialización principal se ha dado en temáticas asociadas al acompañamiento personal de niños y adolescentes.

La unidad analizada abarcó tres sesiones de dos períodos de 45' cada una, destinada al tema “orígenes del mundo moderno”, en un 8° año básico (equivalente a 2° de la ESO) y se extendió a lo largo de dos semanas (3 horas 37' 32’’).

B. Actividades típicas de aula

La primera sesión de la unidad temática que hemos observado se abre con la **activación de los conocimientos previos** de los estudiantes en la modalidad **pregunta-respuesta**. En este contexto de actividad –que se extiende por 11 minutos y 7 segundos-, Margarita establece un diálogo con los estudiantes en el que demanda la “recuperación” memorística de datos que ha entregado en clases previas (turno 9) y han sido objeto de evaluación recientemente (turno 6). Los alumnos responden de manera breve, en ocasiones sólo entregando un sinónimo de lo dicho por la docente (turnos 12 y 14) o contestando en forma de pregunta con evidente inseguridad (turno 24), y la mayoría de las veces proporcionando el hecho requerido (surgimiento de la moneda y de los bancos, turnos 16 y 17) o refiriéndose a la etiqueta de conceptos tales como *capitalismo* (turno 12) o *burguesía* (turno 19).

Transcripción VI.2.2/01 – Sesión 01

1. **Profesora:** Vamos a ver niños. Terminamos con qué época de hacer la prueba.
2. **Alumno:** Moderna. No, Media.
3. **Profesora:** Media, la Edad Media. Dentro de la Edad Media, para que más o menos cerremos esto. Dentro de la Edad Media vimos que a fines de la Edad Media había una serie de cambios. ¿Se acuerdan o no? ¿Cuáles son los cambios que se originaron -niños- entre el siglo XIII al siglo XV? ¿Qué período de la Edad Media es - Belén- del siglo XIII al XV?
4. **Alumno:** ¿El moderno?
5. **Alumno:** La Edad Media Baja
6. **Profesora:** Edad Media Baja. (Ahora se dirige a la alumna anterior) Yo te pregunté qué período era de la Edad Media. Entonces, Baja Edad Media. Dentro de la Baja Edad Media hubo una serie de cambios. ¿Cuáles fueron? Lo vimos en la prueba niños.
7. **Alumno:** El incipiente capitalismo y el poder de los reyes... empezó a tomar todo.
8. **Profesora:** Muy bien. El incipiente capitalismo y el poder de los reyes.

9. **Profesora:** Marión ...Mariel. ¿Qué significa incipiente capitalismo? ... Yo dije guía cerrada. No he pedido nada que abran.
10. **Alumno:** (la alumna aludida no responde)
11. **Profesora:** Incipiente capitalismo (reitera la pregunta e indica a otro estudiante)
12. **Alumno:** El inicio del capitalismo.
13. **Profesora:** El inicio del capitalismo. ¿Y qué significa iniciar el capitalismo? ... ¿Qué significa iniciar el capitalismo?
14. **Alumno:** Que empiece.
15. **Profesora:** Que empiece. Ya pero ...Tenemos claro que es el inicio, el origen y que empieza. Pero la palabra capitalismo, ¿qué significa?
16. **Alumno:** Comercio ... como que la moneda surge.
17. **Alumno:** Surgen los bancos.
18. **Profesora:** Comercio, surge la moneda, surgen los bancos.
19. **Alumno:** Clase social de la burguesía.
20. **Profesora:** Clase social de la burguesía. ¿Dónde surge la burguesía, Cote? ... Coto, ¿Dónde surge la burguesía?
21. **Alumno:** (el alumno no responde)
22. **Alumno:** En la ciudad.
23. **Profesora:** En la ciudad. Piensen ustedes. Si yo hago comercio, si circula la moneda, se crean los bancos, ¿qué se produce? ...
24. **Alumno:** ¿Las ferias?
25. **Profesora:** Las ferias donde se comerciaba, sí, también, ¿pero qué se produce? piensen ustedes. Yo hago clases: qué hago con ustedes... les enseño. Y en el capitalismo, ¿qué van a hacer? ¿qué van a hacer los burgueses?
26. **Alumno:** Van a empezar a comerciar
27. **Profesora:** Van a empezar a comerciar. Comercian. Hago comercio. **A:** préstamos **P:** ... hago préstamos ... pero...
28. **Alumno:** Van a empezar a vender.
29. **Profesora:** Van a empezar a vender... pero qué logro si yo vendo algo
30. **Alumno:** Capital, plata.
31. **Profesora:** Capital... dinero... hago dinero ... va a empezar el afán de lucro, el afán de ganancia. Ustedes tienen clarito el capitalismo, pero lo que les queda un poquito la duda es que capitalismo es aquella doctrina económica donde uno trata de ganar el máximo.

Da la impresión que no se interesa por promover procesos constructivos de aprendizaje, pues en ningún momento establece vínculos entre las diferentes unidades

de información que se van entregando o indaga en la forma cómo se representan los estudiantes cada uno de los conceptos que verbalizan. De hecho, cuando un alumno no responde (turnos 10 y 21) o lo hace mal (turno 4) sigue adelante, sin analizar la razón que motiva el silencio del aprendiz.

Llama la atención, finalmente, que Margarita concluya (turno 31) -después de haber recogido un conjunto de datos, hechos y etiquetas verbales de algunos conceptos- que los aprendices “tienen clarito el capitalismo” -indicador más que insuficiente para inferir comprensión de un tema- revelando de alguna forma su idea implícita de aprendizaje (*supuestos ontológicos*).

Posteriormente, **expone los objetivos de la clase** (3 minutos y 18 segundos), anunciando el tema que se va a trabajar y el material necesario para abordarlo, y poniendo énfasis en que se va a estudiar un nuevo período, que viene a continuación del que ya se ha estudiado lo que revelaría –en nuestra opinión- su interés por favorecer procesos de **crecimiento** de la estructura cognitiva, al añadir nueva información que no requiere reordenar lo que ya se sabe.

Transcripción VI.2.2/02 – Sesión 01

1. **Profesora:** Ya, vamos a abrir su cuaderno en la primera página, donde tenemos la red conceptual. Voy a esperar un minutito los que faltan ... red conceptual. Vamos niños a la red conceptual. Nosotros terminamos de ver la gran unidad que era los orígenes del mundo moderno, fines de la edad media. Ahora, Jesús, qué nos corresponde ver, punto dos
2. **Alumno:** (lee de la pizarra) Expansión europea y expansión demográfica
3. **Profesora:** Expansión europea y expansión demográfica. ¿Alguien se acuerda del año pasado qué era la expansión europea?
4. **Alumno:** Cuando Europa buscaba nuevas rutas de comercio.
5. **Profesora:** Muy bien, cuando Europa busca nuevas rutas de comercio y se expande a América. ¿Y expansión demográfica?
6. **Alumno:** Aumento de la población.
7. **Profesora:** Aumento de la población. Entonces, por favor subrayen la red conceptual donde dice expansión de Europa y expansión demográfica. Vamos a ocupar la guía que dice “Surgimiento del mundo moderno”... “Surgimiento del mundo moderno”. Tienen dos guías, una que es surgimiento del mundo moderno y la otra que es Renacimiento... Surgimiento del mundo moderno... la anterior. Nosotros vimos este mes que pasó la Edad Media. ¿Qué estábamos estudiando el mes pasado, hasta la semana pasada?

8. **Alumno:** La Edad Media.
9. **Profesora:** La Edad Media. Ahora nos corresponde la Edad Moderna. (mostrando una línea de tiempo)

A continuación, Margarita **presenta nueva información** durante 21 minutos y 55 segundos, usando el formato que hemos denominado **interacción**, es decir, por medio de lecturas breves de fragmentos del texto y un comentario posterior realizado con la participación –también breve– de los estudiantes, como se ilustra en la transcripción VI.2.2/03.

Transcripción VI.2.2/03 – Sesión 01:

1. **Alumno:** (lectura del segundo párrafo)
2. **Profesora:** La Contrarreforma. ¿Han escuchado hablar de la Contrarreforma? (...) ¿Qué fue la Reforma?
3. **Alumno:** ¿Un cambio?
4. **Profesora:** Un movimiento de qué tipo ...
5. **Alumno:** Protestante.
6. **Profesora:** protestante ... ¿y contra quien protestaban ?
7. **Alumno:** Contra la Iglesia.
8. **Profesora:** ¿Con qué Iglesia?
9. **Alumno:** La Católica.
10. **Profesora:** La Iglesia católica; así se contesta en las pruebas. Por lo tanto, qué será la contrarreforma.
11. **Alumno:** El movimiento de la iglesia para parar la reforma.
12. **Profesora:** Para parar la reforma religiosa.
13. **Alumno:** Pero aquí dice contrarreforma política.
14. **Profesora:** Sí, contrarreforma política. Contrarreforma.
15. **Alumno:** La Iglesia dominaba todo.
16. **Profesora:** La Iglesia, acuérdate, Foster ... ¿A qué se dedicaban los Papas, si algo se acuerdan del año pasado?
17. **Alumno:** A la política
18. **Profesora:** A la política y se dedicaron a cosas temporales.
19. **Alumno:** En esa época estaba muy relacionada con el dinero la Iglesia, tenía mucho poder.
20. **Profesora:** Mucho poder. ¿Y qué fueron los abades, los cardenales? ¿Se convirtieron en qué durante la Edad Media?

21. **Alumno:** En Nobles.
22. **Profesora:** En nobles ... no eran nobles, eran ...
23. **Alumno:** Señores feudales.
24. **Profesora:** En señores feudales, eran verdaderos señores feudales. Muy bien. ¿Entendieron Contrarreforma? Miren, si hay algo malo aquí en el curso, nosotros tenemos que cambiarlo, y eso va a ser como la Contrarreforma... entonces, lo malo de la Iglesia hay que cambiarlo. Bien, Florencia, por favor.

Como podemos apreciar, el intercambio se centra fundamentalmente en datos y hechos, o conceptos abordados como si fueran datos. Es más, cuando un estudiante detecta una discrepancia entre lo dicho por la profesora y el texto (turno 13), ésta le pide que recuerde información previa (turno 16) y continúa recogiendo más datos de parte del resto de los estudiantes, suponiendo que por esta acumulación de información el alumno solucionará el conflicto detectado. Desde esta perspectiva creemos que en este ejemplo, y a lo largo de toda la ATA, la profesora no busca promover procesos constructivos de aprendizaje y vuelve a revelar una idea implícita de lo que significa comprender, limitada a la reproducción literal de información entendida como una yuxtaposición de elementos aislados (turno 24).

Posteriormente, la docente promueve el **uso del conocimiento** a través de la **aplicación del contenido procedimental** (comparación), partiendo de la base que se trata de una habilidad ya dominada y que puede –por tanto– ser usada de manera automática sin necesidad de mayor intervención del profesor (turno 40). Esta seguridad se apoya en el hecho que debiese haber sido objeto de enseñanza de niveles previos (turno 1) y en las respuestas de los alumnos, que parecen conocer muy bien de lo que se está hablando (turnos 2, 4, 6 y 8) y las condiciones requeridas para hacerlo (turnos 10, 18 y 20). No obstante, proporciona algunas indicaciones generales respecto al formato de trabajo (turnos 23 y 25) y los criterios que se deben tener en cuenta para realizar la comparación (turnos 29 y 31, por ejemplo).

Si bien no se trata de la repetición mecánica de un algoritmo, tampoco apunta a la solución de problemas abiertos, sino que parece perseguir una mayor comprensión del tema (al menos desde la perspectiva en que la profesora entiende la comprensión, como veremos en la siguiente actividad).

Transcripción VI.2.2/04 – Sesión 01

1. **Profesora:** Nosotros vamos a hacer una comparación entre la edad media y qué edad ... moderna. Ustedes mejor que nadie, porque ya están en 8º año, saben lo que es una destreza. ¿Qué es una destreza? En este colegio se habla de destreza.
2. **Alumno:** Una capacidad.
3. **Profesora:** Ya. Una capacidad de qué tipo.
4. **Alumno:** Intelectual.
5. **Profesora:** Intelectual. Muy bien. Una capacidad intelectual.
6. **Alumno:** Habilidades.
7. **Profesora:** Desarrollar habilidades intelectuales. ¿Y en qué consiste la comparación entonces?
8. **Alumno:** Buscar semejanzas y diferencias.
9. **Profesora:** Buscar semejanzas y diferencias. Ahora niños, para yo buscar las semejanzas y las diferencias, ¿qué tengo que hacer?
10. **Alumno:** Tener criterios.
11. **Profesora:** Tener criterios. Muy bien. ¿Qué criterios?
12. **Alumno:** La economía, lo político.
13. **Profesora:** La economía, lo político.
14. **Alumno:** Conocer los criterios.
15. **Profesora:** Entonces me están nombrando criterios. ¿Aquí hay que comparar la economía?
16. **Alumno:** Sí
17. **Profesora:** Lo social, lo político. Seleccionamos los criterios. Ahora qué vamos a tener qué hacer.
18. **Alumno:** Completar.
19. **Profesora:** Completar. Señalar las semejanzas y diferencias con respecto a qué
20. **Alumno:** ¿A las características?
21. **Profesora:** La época moderna y la medieval en base a qué
22. **Alumno:** a eso
23. **Profesora:** A características o criterios. Y después vamos a sintetizar la comparación en un texto breve. O sea, no solamente vamos a tomar los rasgos y los vamos a decir, sino que además, qué vamos a hacer, vamos a hacer un enunciado, una síntesis de lo que logramos establecer en la destreza comparar. Por lo que veo, ustedes dominan bien la comparación. Entonces, pase adelante Lucía a anotar los criterios. Tenemos que poner primero, separado para allá qué edad.
24. **Alumno:** La Edad Media.
25. **Profesora:** Edad Media. Al medio, qué ponemos.
26. **Alumno:** Criterios.
27. **Profesora:** Criterios. Porque los vamos a seleccionar... y Edad Moderna. ¿Cuál es el primer criterio que vamos a poner?

28. **Alumno:** La economía.
29. **Profesora:** Ya. Economía. No importa que estén desordenados, eso es lo de menos. Economía. ¿Qué más me dijeron?
30. **Alumno:** Política.
31. **Profesora:** Política. ¿Qué es lo político?
32. **Alumno:** El rey
33. **Alumno:** El gobernante.
34. **Profesora:** El gobernante, la forma de gobernar.
35. **Alumno:** Lo social.
36. **Profesora:** Sociedad y nos falta algo.
37. **Alumno:** Religioso.
38. **Profesora:** Religioso ... la cultura, la visión del mundo.
39. **Alumno:** Tía, ¿copiamos en el cuaderno?
40. **Profesora:** Copien en el cuaderno porque lo van a hacer solitos. Primero con lápiz mina y después vamos a ver lo que yo tengo. Pueden revisar sus guías para desarrollarlo (los alumnos trabajan en forma personal). Traten de hacerlo acordándose chicos, acordándose asociando. Ustedes dominan la destreza comparar, se la saben. Van a tener que ir a otra destreza después, en otra clase. (...) Apurémonos porque o si no nos vamos a quedar pegados (...)

Finalizada la **aplicación de los contenidos** se lleva a cabo una actividad de **revisión del trabajo personal de los alumnos** durante 19 minutos y 21 segundos, actividad que adquiere el formato de **evaluación unidireccional**, es decir, que tiene al profesor como destinatario último de la información. En una primera instancia, Margarita favorece la expresión de los estudiantes, los que exponen la comparación que han realizado; posteriormente –y tal vez como una forma de promover procesos de **crecimiento**- presenta su propia comparación (transcripción VI.2.2/05) para que los aprendices puedan –sobre todo- identificar la información faltante.

Pese a todo, el desarrollo de cada punto sigue centrándose en los conceptos trabajados como si fueran meros datos, pues después de una larga explicación de la docente, la participación de los aprendices se reduce a verbalizar el término correcto, sin que se demande de ellos mayores explicaciones (turnos 2, 4, 6, 8, 10, etc.).

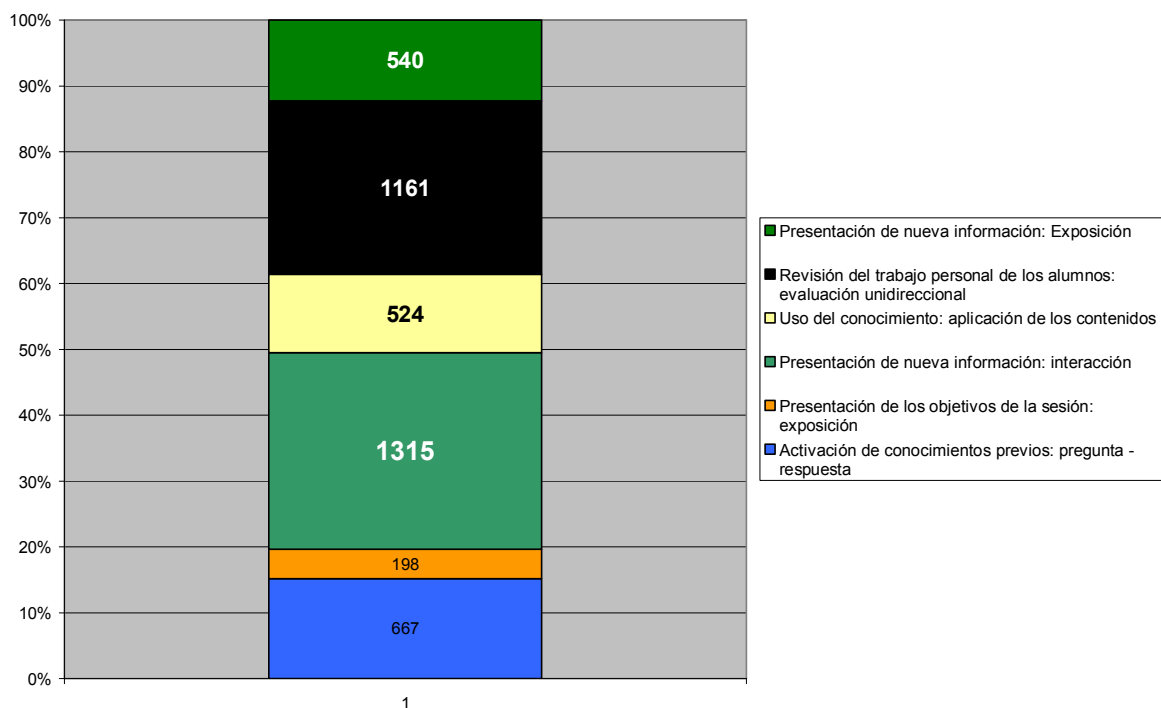
Transcripción VI.2.2/05 – Sesión 01

1. **Profesora:** De todas maneras les voy a mostrar lo que yo tenía. La división de criterios estuvo muy bien hecha. Tenemos reinos monárquicos, pero cuando yo hablo de reinos monárquicos en la Edad Media estamos hablando de gobiernos atomizadores o atomizados, ¿Qué significa atomizados? O descentralizados. Un átomo. ¿Qué pasa con el átomo? Se divide. Entonces, estas monarquías eran divididas en Europa, ¿por qué? ¿quién gobernaba principalmente?
2. **Alumno:** El rey.
3. **Profesora:** Los señores feudales y los reyes que había luchaban por imponerse, pero pudieron imponerse, No. Aquí en organización política tenemos la conformación de estados nacionales y reyes con poder absoluto. ¿Qué significaba el rey absoluto?
4. **Alumno:** Era la única autoridad.
5. **Profesora:** Él era la única autoridad y las leyes se cambiaban como el rey quería, si el rey amanecía enojado podía cambiar la ley, podía sancionar a alguien, no había ninguna ley escrita. Por eso se hizo monarquía absoluta. Él era el amo del estado, de todo el país. Confundía el dinero fiscal con el dinero de él. Economía. Agraria y feudal. Por qué agraria y feudal, porque vivían dónde.
6. **Alumno:** En el feudo.
7. **Profesora:** Y agraria.
8. **Alumno:** Agricultura.
9. **Profesora:** Y empieza, al final de la edad media el incipiente capitalismo, porque ahí empieza a desarrollarse. En cambio, del siglo XV al XVIII ¿qué pasa con el capitalismo?
10. **Alumno:** Predomina.
11. **Profesora:** Y cuando algo predomina, ¿cuál es la diferencia con el incipiente, nacimiento?
12. **Alumno:** Es como común.
13. **Profesora:** Común, establecido, predomina. ¿Y gracias a qué se desarrolló? Por la importancia del comercio de ultramar. La sociedad era estamental basada en vínculos de vasallaje. A fines de la Edad Media se forma burguesía, en cambio en el siglo XV al XVIII vamos a tener una burguesía ya bien establecida pero sigue siendo una sociedad estamental. Forma de ver el mundo, pensamiento y expresiones artísticas centradas en Dios y esto centrado en Dios, significa teocéntrico, y en la religión. Se produce la consolidación de la cristiandad. Acuérdense niños que durante la Edad Media fue la época de la historia de la humanidad donde hubo un profundo sentido religioso, en Europa occidental cristiana. Y ustedes me dicen ¿y nosotros no? Acuérdense que cuando llega Colón a América nosotros estábamos dónde...
14. **Alumno:** En la prehistoria.
15. **Profesora:** En la prehistoria. Aquí la gente no se desplaza, porque ¿dónde va a vivir?
16. **Alumno:** En ciudades.

17. **Profesora:** En el feudo. En cambio, nosotros tenemos que la forma de ver el mundo se va centrar en el arte pero tomando al ser humano, y abandona en cierta manera, separando la escolástica de la teología. Entonces, van a seguir siendo religiosos, pero van a dejar de lado esto de que todo es obra de Dios. Por lo tanto, aquí se produce la ruptura de la unidad religiosa y aparecen nuevas religiones cristianas, aumentan los viajes y el ser humano explora nuevos continentes.

Finaliza la sesión con una actividad de **presentación de nueva información por exposición** de un vídeo (9 minutos) que se ve interrumpida por el término de la clase. De este modo, las actividades típicas de aula se distribuyen tal como se muestra en el gráfico VI.72.

Gráfico VI.72: Actividades típicas de Aula – Sesión 01 (Margarita, perfil interconstructivo)



La segunda sesión, también de dos períodos de clases de 45 minutos cada uno, comienza de manera similar a la que acabamos de describir, es decir, con la **activación de conocimientos previos** en la modalidad **pregunta – respuesta** durante 6 minutos

con 50 segundos. La propia Margarita llama a esta fase de la sesión **repaso** (turno 5) de los contenidos que se han **visto** previamente (turno 1)

Transcripción VI.2.2/06 – Sesión 02.

1. **Profesora:** A ver, nosotros la clase pasada vimos no cierto, si uds. ven su red conceptual, vimos niños los tiempos modernos, si o no, vimos los tiempos modernos Belén ¿o no?
2. **Alumno:** Sí
3. **Profesora:** Ya. ¿Y como se llamaba tiempos modernos y descubrimientos...
4. **Alumnos:** Geográficos.
5. **Profesor:** Geográficos, no cierto, nos vamos a quedar aquí, tiempos modernos y descubrimientos geográficos. Vamos a hacer un pequeño repaso sobre la clase anterior, Rubilar, Nicolás, Nico, dígame Ud. qué entiende por tiempos modernos, deje las guías ahí, con sus palabras, qué entiende por tiempos modernos, para saber si entendieron o no entendieron lo que pasamos la clase pasada, tiempos modernos, ya tiempos modernos Nicolás
6. **Alumno:** Cambia la forma de pensar del hombre
7. **Profesora:** Cambia la forma de pensar del hombre. Pero esta bien lo que tú me dices, pero yo te estoy preguntando cuál es la definición..... de tiempos modernos, qué podemos decir de tiempos modernos, qué son los tiempos modernos, parece que hoy día llegaron con un poco de sueño, tiempos modernos, o sea niños que no entendemos nada, qué son los tiempos modernos, cómo los podemos definir
8. **Alumno:** Es una etapa
9. **Profesora:** Es una etapa de qué
10. **Alumno:** De la historia
11. **Profesora:** De la historia. ¿Y de qué historia?
12. **Alumno:** Del hombre, del mundo, de Europa
13. **Profesora:** De Europa. ¿Y qué Europa?
14. **Alumno:** Occidental.
15. **Profesora:** Occidental, muy bien, ¿por qué no digo del hombre?, ¿qué periodo tengo que incluir para hablar de la historia del hombre?
16. **Alumno:** La prehistoria.
17. **Profesora:** Prehistoria. Jóvenes, cuando yo hablo de tiempo entonces..... tiempos modernos, edad media, o período de la edad media, o período de la época moderna, estoy hablando de un tiempo de qué tipo, ¿del tiempo de la fiesta? de un tiempo ... ¿de cuál tiempo?
18. **Alumno:** Antiguo.
19. **Profesora:** Tiempos modernos, Edad media, Edad Antigua... Edad Media, Tiempo Modernos, Tiempos Contemporáneos o Edad Contemporánea, ¿de qué estoy hablando yo?

20. **Alumno:** De etapas
21. **Profesora:** ¿De etapas de qué?
22. **Alumno:** De la historia
23. **Profesora:** De la historia. pues si estamos hablando de tiempo histórico, de tiempo histórico. Flores ¿por qué dividimos el tiempo histórico?
24. **Alumno:** Por hitos.
25. **Profesora:** Por hitos. ¿Qué es un hito?
26. **Alumno:** Los hechos mas importantes.
27. **Profesora:** Los hechos más importantes. Díganme una cosa, cuando hablábamos de los tiempos históricos, ¿estos se dividen así fijitos a las 8 de la mañana del día 10 de mayo?
28. **Alumno:** No.

Como podemos apreciar en la transcripción, el intercambio comunicativo docente-alumnos se centra en la reproducción de datos, hechos y conceptos que no se profundizan, aun cuando pregunta explícitamente en el turno 5 **qué es lo que ustedes entendieron**, solicitando directamente a un estudiante que diga con sus propias palabras lo que ha comprendido de los contenidos abordados en la clase anterior. Sin embargo, cuando éste responde con una elaboración propia (turno 6) –que ciertamente resume lo que se ha señalado en el resto de la ATA- , en vez de pedirle que profundice un poco más lo que ha expresado, deja de lado su intervención y pide una **definición** (turno 7). Como no hay respuesta inmediata exclama “**no entendemos nada**” revelando una vez más parte de los supuestos ontológicos de su teoría implícita: aprender es adquirir elementos aislados y reproducirlos literalmente. De hecho, en el turno 12 apreciamos que un estudiante lanza tres palabras sucesivas hasta dar con la respuesta correcta, mientras que en los turnos 17 a 23 observamos la búsqueda de Margarita por encontrar el término exacto, lo que se hace más patente en el juego de “completar la oración” que se produce al comienzo de la actividad (turnos 3 y 4). En síntesis, aunque en ocasiones se utilice un lenguaje que nos remita a procesos constructivos de aprendizaje, en la práctica parece que no es intención de la profesora estimularlos en los estudiantes, lo que resulta muy coherente con la idea implícita de comprensión que hemos ido analizando a lo largo de la intervención.

Posteriormente, Margarita destina 30 minutos a una actividad de **uso del conocimiento** que supone la **aplicación de los contenidos** declarativos y procedimentales. De este modo, presenta de manera general los pasos para realizar una **inferencia inductiva**, los que deberán ser puestos en práctica a partir del vídeo que había quedado inconcluso en la clase anterior. Al respecto, cabe indicar que la docente señala explícitamente que ha decidido reestructurar la actividad y ocupar dicho recurso no sólo como medio de transmisión de información, sino como instancia para favorecer el desarrollo de destrezas intelectuales en la asignatura (turno 01, transcripción VI.2.2/07).

Se promueve –como se aprecia en la transcripción– un uso **técnico del procedimiento**, aun cuando se limita a indicar de manera general en qué consiste el procedimiento, indicando la secuencia de acción de forma esporádica mientras se desarrolla el trabajo personal.

Transcripción VI.2.2/07 – Sesión 02.

1. **Profesora:** Bueno, la clase pasada nosotros trabajamos una destreza no cierto, que fue la destreza comparar y después vimos un video que en realidad no nos alcanzó el tiempo para terminarlo. Yo reestructuré eso y agregué una nueva destreza que parece no la han hecho nunca uds. que es una destreza que se llama inducir o inferencia inductiva, o inferencia inductiva. ¿Qué es inducir?, ¿qué es inducir?
2. **Alumno:** Llevar a un hecho.
3. **Profesora:** Llevar a un hecho. Ya.
4. **Alumno:** Es como suponer.
5. **Profesora:** Suponer... ¿nosotros suponemos en la historia o buscamos verdades históricas?
6. **Alumno:** Buscamos verdades.
7. **Profesora:** Buscamos verdades históricas. No podemos suponer que Bernardo O'Higgins era un héroe nacional, no podemos suponer. Es un héroe nacional después de una investigación, por lo tanto, ¿qué es lo que es la destreza inferencia inductiva?... inferencia, inferir, miren, yo saco la conclusión que hoy día están como desganados, esta es mi conclusión al observarlos a uds., ¿sí o no?, pero no puede ser, tenemos que funcionar, porque las clases de historia son todos los días en la tarde, por lo tanto, ¿qué habíamos dicho la clase anterior que era una destreza?
8. **Alumno:** una capacidad
9. **Profesora:** Una capacidad de qué tipo, ¿de correr?
10. **Alumno:** Intelectual.

11. **Profesora:** Intelectual. Muy bien pero esta inferencia inductiva significa que yo voy a tener conclusiones generales, conclusiones generales de pequeños trozos de información, por ejemplo, ya, ¿cómo estuvo el día del alumno?
12. **Alumno:** Entretenido.
13. **Profesora:** Estuvo entretenido. ¿Se pudieron reír de quién?
14. **Alumno:** De los profesores.
15. **Profesora:** De los profesores, ya uds. creen que los profesores, ¿por qué lo hicieron?, para entretenerlos a uds y para que los vieran de diferente forma, aunque no el baile no era perfecto que se yo, no cierto y la noche también el trasnoche no cierto, bien entonces uds. sacaron la conclusión que si bailaban fue para entretenerlos a uds. no cierto, ya,

Los contenidos declarativos sobre los que se trabaja son los mismos que se han presentado en la sesión 01, de modo que con esta actividad-más compleja que la primera- se pretende profundizar en el estudio de los mismos.

Finalizada la tarea, se lleva a cabo una actividad de **revisión del trabajo personal de los alumnos**, en el formato **evaluación unidireccional** (7 minutos 5 segundos), centrada en el conocimiento declarativo de la unidad temática y no en el procedimiento que se ha estado trabajando. Llama la atención que aunque los alumnos no responden con simples datos y hechos, pues han establecido relaciones entre diferentes conceptos a partir de las imágenes que han observado en el vídeo y estudiado en la sesión previa, Margarita no se interese por ir más allá e indagar en qué significado tiene para el estudiante el enunciado que acaba de verbalizar, respondiendo normalmente a cada intervención con una especie de eco de lo señalado y/o un refuerzo positivo (turnos 3, 5, 7). De hecho, sólo pide una pequeña aclaración en el turno 9, destinada a verificar el sentido con el que se está empleando un término y no el significado que tiene para la alumna lo que ha expresado.

Transcripción VI.2.2/08 – Sesión 02:

1. **Profesora:** Matías Valderrama, ¿qué afirmación sacaste?
2. **Alumno:** El hombre renacentista era renovador y (no se escucha).
3. **Profesor:** Muy bien, excelente. Tapia, ¿qué conclusión sacó, Gonzalo? No la sacó. Ya Jesús, ¿qué conclusión sacó?

4. **Alumno:** Que se encuentran nuevos descubrimientos, que las personas estaban más aventureras.
5. **Profesora:** Muy bien, nuevos descubrimientos y las personas son aventureras, perfecto. Maria Ignacia.
6. **Alumno:** Cada hombre marcó su diferencia.
7. **Profesora:** Cada hombre marcó su diferencia aportando a la Edad Moderna. Muy bien, cada artista, cada personaje, cada productor aportó algo a la época moderna. Belén, su afirmación.
8. **Alumno:** El hombre empieza a buscarle la razón a todo.
9. **Profesora:** El hombre empieza a buscarle la razón a todo. Cuando tú me dices Belén, razón, ¿a que nos referimos?
10. **Alumno:** Al motivo por lo que pasan las cosas.
11. **Profesora:** El motivo por el que pasan las cosas. Cancino, ¿qué afirmación sacó ud.?
12. **Alumno:** (no responde)
13. **Profesora:** Mariel.
14. **Alumno:** El hombre empieza a cambiar la mentalidad mucho más.
15. **Profesora:** ¿Se fijan? El hombre empieza a buscar.
16. **Alumno:** Empieza a cambiar la mentalidad.
17. **Profesora:** A cambiar su mentalidad, ¿qué significa a cambiar su mentalidad?
18. **Alumno:** Su forma de pensar.
19. **Profesora:** Su forma de pensar, ¿y?
20. **Alumno:** No se entiende.
21. **Profesora:** Muy bien, Jorge. Vamos, su afirmación, atrevase. Jaque Francisco.
22. **Alumno:** (no se entiende)
23. **Profesora:** Nicolás.
24. **Alumno:** Cambia la forma de mirar el mundo.
25. **Profesora:** Cambia la forma de mirar el mundo, Florencia.
26. **Alumno:** El hombre, el hombre moderno cambia su mentalidad.
27. **Profesora:** Muy bien. Maria Jesús Valdivia su afirmación
28. **Alumna:** No la tengo.
29. **Profesora:** Johnatan, qué afirmación sacaste
30. **Alumno:** No la tengo completa.
31. **Profesora:** No importa, lo que tenga.
32. **Alumno:** Que el hombre busca el motivo no tanto por lo religioso, sino que por el hombre.
33. **Profesora:** Por el hombre, ya no busca explicarse las cosas por motivo religioso, sino por el hombre, alguien mas tiene una afirmación, dímela por favor
34. **Alumno:** La edad moderna se caracteriza por el arte y la mirada diferente.

35. **Profesora:** Muy bien se caracteriza por el arte y la mirada diferente del mundo. Bien ¿tendríamos que ver nuevamente el video para sacar la conclusión?
36. **Alumnos:** No.
37. **Profesora:** ¿No? Bien, yo tenia algunas ideas que saque del video también se fijan, así sueltas y algunas las agregue yo mundo moderno le puse optimismo, optimismo, si o no, esto uds. espíritu de aventura, ¿lo dijeron uds.? ¿Qué les faltó?
38. **Alumno:** (no se entiende).
39. **Profesora:** Porque, ¿todo es en la ciudad o no? ¿lo dijeron esto?
40. **Alumnos:** Sí.
41. **Profesora:** Sí, lo dijeron. Se centraba en el hombre, antropocentrismo, no cierto, al teocentrismo hay un cambio muy bien, ruptura de la unidad de la iglesia Johnatan lo dijo con otras palabras, que fue lo que dijiste tu Johnatan
42. **Alumno:** No tanto lo religioso.
43. **Profesora:** No tanto lo religioso cierto bien. Belén ¿qué fue lo que me dijo?
44. **Alumna:** El hombre empieza a buscar la razón a todo.
45. **Profesora:** A través de la razón la búsqueda y la explicación, método ...
46. **Alumno:** Científico.
47. **Profesora:** Uso de la...
48. **Alumno:** Razón ... el humanismo se centraba en el hombre.
49. **Profesora:** Muy bien, el humanismo se centraba en el hombre y ¿a que volvió sus ojos?, también salía en el video ¿a estudiar qué?
50. **Alumno:** El perfeccionamiento humano.
51. **Profesora:** El perfeccionamiento también se acuerdan que el hombre humanista no volvió en la Edad Media a estudiar...
52. **Alumno:** No volvió al periodo clásico.
53. **Profesora:** Volvió al periodo clásico y cuáles son las culturas clásicas, Florencia.
54. **Alumno:** Grecia y Roma.
55. **Profesora:** Grecia y Roma. ¿Qué más le podríamos agregar a todo esto?
56. **Alumno:** Estudia más la medicina.
57. **Profesora:** Ya. Estudio de la medicina, ¿qué más?
58. **Alumno:** El hombre pensaba que Dios era imperfecto.
59. **Profesora:** Pensaba que Dios era imperfecto, ¿Qué más?
60. **Alumno:** Que dios se mezclaba en lo humano.
61. **Profesora:** Que Dios se mezclaba en lo humano, perfecto.
62. **Alumno:** El hombre era perfecto en su humanidad.
63. **Profesora:** El hombre era perfecto en su humanidad eso es muy importante, que significa perfecto dentro de su humanidad, eso lo planteaba el humanismo, perfecto en la humanidad

64. **Alumno:** (no se entiende).
65. **Profesora:** ¿Qué buscaba el hombre?
66. **Alumno:** La perfección.
67. **Profesora:** La perfección y que más, qué busca el hombre siempre uds. les gustaría qué en la sala de clase.
68. **Alumno:** La verdad.
69. **Profesora:** La verdad.
70. **Alumno:** La explicación.
71. **Profesora:** La explicación y hay una cosa inherente del hombre que es la liber....
72. **Alumno:** Libertad.
73. **Profesora:** La libertad.
74. **Alumno:** Señorita.
75. **Profesora:** ¿Sí?
76. **Alumno:** Una pregunta: se supone que..... estaba relacionado con.....y lo relacionaba no tanto con Dios sino más con..... (no se comprende la pregunta completa).
77. **Profesora:** Eso lo voy a explicar después, pero mira en esa época una cosa es que tú dejes de mezclar lo religioso con la naturaleza, el hombre busca la naturaleza del hombre sin dejar lo religioso, sin dejar lo religioso, lo que pasa es que separa, separa el.... Bien

En esta larga transcripción da la impresión que Margarita está interesada en promover sólo procesos de **crecimiento**, aspecto que inferimos a partir de diversos detalles: a) presenta su propia conclusión para que los alumnos la comparen con la que ellos han hecho y puedan identificar lo que les falta (turno 37), señalando claramente *¿esto lo dijeron?* (turno 39); b) Esta conclusión es definida como un conjunto “de ideas sueltas”; c) Pregunta explícitamente *¿qué más le podemos agregar a esto?* (turno 55) o emplea la expresión *¿qué más?* para invitar a los aprendices a añadir nuevos datos; d) llama la atención sobre algo que ha dicho una alumna y que no había aparecido anteriormente (turnos 14 – 15); e) cuando un alumno quiere salirse del tema y plantea una pregunta que implica cierto nivel de profundización y establecimiento de relaciones, detiene la participación señalando que eso se verá más tarde (turno 77).

La sesión continúa con una nueva actividad de **uso del conocimiento** correspondiente a la **aplicación de los contenidos** en la que los estudiantes –durante 5

minutos- elaboran una conclusión a partir de lo que han trabajado previamente y de lo que se ha compartido con la profesora. Hay un mayor grado de dificultad y de profundidad en el análisis, pero sigue centrado en el conocimiento declarativo, dentro de los márgenes que establece la disciplina. No llega a ser todavía un auténtico problema. Posteriormente se vuelve a generar un espacio de **evaluación unidireccional** que se extiende por 8 minutos y 25 segundos, y en el que se repite la dinámica descrita con ocasión de la actividad anterior.

Esta misma secuencia se vuelve a repetir durante los 28 minutos siguientes, es decir, Margarita propone una nueva actividad de **uso del conocimiento**, la que luego es evaluada de manera **unidireccional**. No obstante, en esta oportunidad el trabajo personal de los estudiantes corresponde a la categoría **reproducción de información**, pues se les solicita completar un cuestionario de síntesis de todo lo que se ha trabajado previamente a partir del libro de texto y de la guía impresa entregada por la profesora en la clase anterior. De hecho, pide **nombrar** cuatro características de la época histórica sin explicarlas, porque después ella lo hará (turno 5) y limita el espacio de respuesta sólo a 4 líneas.

Transcripción VI.2.2/09 – Sesión 02.

1. **Profesora:** Ahora van a trabajar en forma individual en su cuaderno, basándose en la página, anoten trabajo individual, trabajo individual, trabajo individual, en base a su libro de 7o., página 172 en el libro de 7o. ahí empieza en la pagina 172, a ver..... la numeración, no en 152 y 153, 152 y 153.
2. **Alumno:** ¿Qué tenemos que...?
3. **Profesora:** Espérate un poquitito. Más la guía que yo les entregué, ¿qué dice el título de la guía que yo les entregué la clase anterior?
4. **Alumno:** Humanismo, una nueva visión del ser humano.
5. **Profesora:** Muy bien. El humanismo, nueva visión del ser humano. Primera pregunta, ¿qué fue el humanismo? Vamos a dejar 4 renglones para responder, qué fue el humanismo, saltense 4 renglones. La siguiente, ¿qué se entiende por renacimiento? Nos saltamos 4 renglones, ¿en qué país, en qué país y en qué ciudad, en qué ciudad, en qué país y en qué ciudad se originó el renacimiento, se originó el renacimiento? La siguiente pregunta, nombre 4 características, nombre 4 características, nombrarlas, porque después yo las voy a explicar, nombre 4 características del humanismo renacentista, porque humanismo me podrían hablar de las

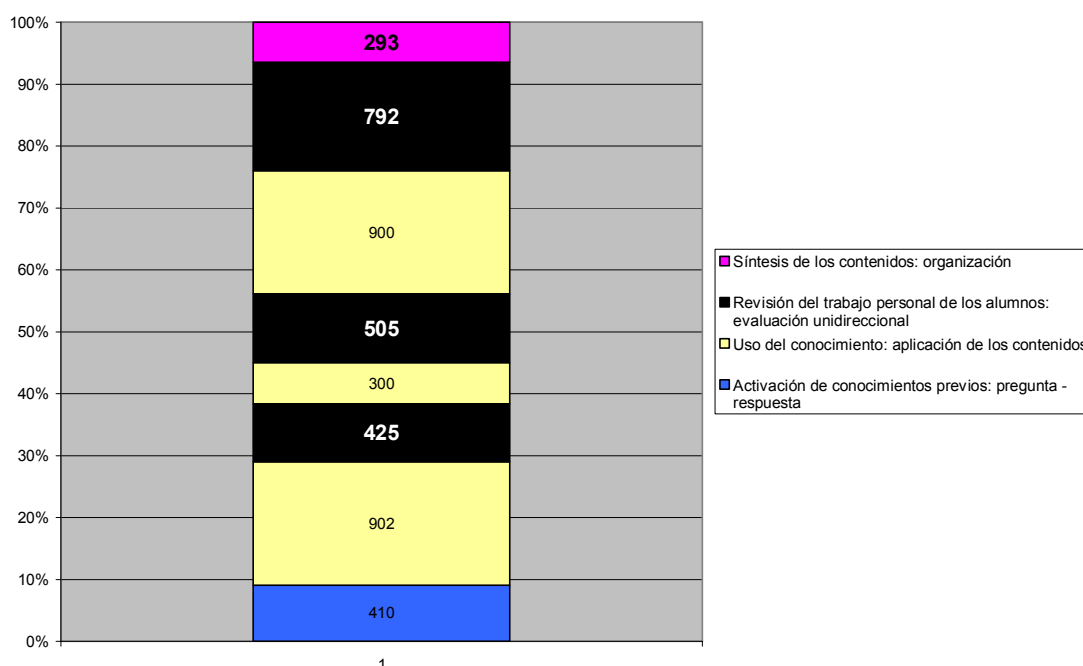
ciencias sociales, de la filosofía actual, del humanismo renacentista, la parte humanista del renacimiento, del humanismo renacentista y nombre 4 características del renacimiento, nada mas y nombre 4 características del renacimiento. Tienen quince minutos para desarrollar el cuestionario y es en forma individual como hemos hecho lo anterior, empezamos a trabajar, que es lo primero que tenemos que hacer, leer el texto, segundo subrayar, y en tercer lugar contestar. Bien, empezamos a trabajar.

Por otro lado, se aprecia en las últimas líneas de la transcripción el interés por estimular en los estudiantes el **uso de un procedimiento sin ayuda**, en este caso, sintetizado en tres pasos: leer el texto, subrayar y contestar.

Los últimos cuatro minutos de la sesión se destinan a la actividad de **síntesis de los contenidos presentados en la clase** en la modalidad **organización**, es decir, se destaca en conjunto con los estudiantes la información más importante que debe ser almacenada y se comenta de manera general las dificultades que se han tenido para desarrollar la habilidad de inferencia inductiva. Al mismo tiempo, aprovecha para dejar una pequeña tarea de análisis de una pintura renacentista que aparece en el texto del alumno.

La estructura de actividad de la sesión se distribuye tal como se muestra en el gráfico VI.73.

Gráfico VI.73: Actividades típicas de Aula – Sesión 02 (Margarita, perfil interconstructivo).



Al igual que en las sesiones previas, Margarita da comienzo a este tercer bloque **activando los conocimientos previos** de los estudiantes; no obstante, la modalidad que escoge es diferente a las anteriores, pues se centra en la **exposición** de los principales conceptos que se han trabajado hasta el momento. Como ha sido una constante hasta ahora, los aborda como si sólo fueran datos y hechos, pues se apoya de algunas diapositivas de Power Point que contienen una serie de ideas aisladas, las que comenta y complementa con los datos que logra recuperar de los propios estudiantes. Esta estructura de actividad se prolonga por espacio de 7 minutos y 42 segundos.

Luego, **presenta nueva información** por **exposición** durante 11 minutos y 51 segundos, lapso de tiempo en el que explica los pasos de la habilidad de inferencia inductiva que, después de tomar conciencia de lo que los alumnos expresaban al cierre de la clase anterior, no han sido debidamente comprendidos por los estudiantes (turno 1). Para favorecer la comprensión, y en coherencia con lo que hemos analizado a lo largo de su intervención docente, promueve la lectura de la definición del procedimiento (turno 2) y de sus pasos (turnos 9, 11, 13 y 15), los que repite de manera casi idéntica una vez que el alumno ha terminado de leer. Es muy interesante notar que, con el fin de lograr que la información **se grabe** en la mente de los estudiantes (turno 18), pide repetir los pasos en dos oportunidades (turnos 19 al 27 y 30 a 50) y transcribirlos de manera textual en el cuaderno (turnos 28 y 39/40). De esta forma, Margarita estaría promoviendo procesos de aprendizaje asociativos y un **uso técnico del procedimiento** pues espera que los estudiantes repitan de manera más o menos exacta el algoritmo que se les ha explicado.

Transcripción VI.2.2/10 – Sesión 03.

1. **Profesora:** Ya. Ahora vamos a hacer niños una destreza que es la misma inferencia inductiva del otro día pero con otro tema, algunos me dijeron que no la habían entendido, por lo tanto vamos a explicar toda la destreza de nuevo y después uds. lo van a hacer y esto lo voy a hacer, voy a hacer dos destrezas, ya la misma destreza dos veces, léame por favor Jesús Alabart, la destreza inferencia inductiva
2. **Alumno:** Destreza intelectual que permite obtener conclusiones generales válidas a partir de trozos de información específicos

3. **Profesora:** Bien. Fíjense que aquí yo no les voy a dar toda la información, cierran el libro no más, yo les voy a dar trozos de información, pedazos de información si o no y con todos esos pedazos de información ,no quiere decir que yo les voy a dar cortada la información, pero cuadritos diferentes, con cosas no cierto y uds. van a sacar una conclusión general, ya y todas las conclusiones son buenas, porque cada uno piensa diferente de lo que yo y redacta diferente, entonces que habíamos dicho y que uds. saben que es una destreza sola, qué es una destreza, no le miren el nombre
4. **Alumno:** Es una habilidad.
5. **Profesora:** Es una habilidad que logramos cierto una habilidad que logramos uds. vieron en el test Ceis no cierto que aparecían unos corchetitos y uds. los tenían que ubicar, bien entonces esta destreza intelectual inferencia inductiva qué significa, que a partir de pequeños trozos de materia vamos a sacar una conclusión, ¿de qué tipo?
6. **Alumno:** Específica.
7. **Alumno:** General.
8. **Profesora:** ¿Específica? General, porque mira... conclusión general, lo que va a ser específico qué va a ser?, la información, la información que les doy yo con cositas chicas específicas o también puede ser más que algo chico, pero específico que estoy mostrando algo y uds. me sacan una conclusión general, tenemos que ver los pasos, lea el primer paso Paula.
9. **Alumno:** Poner atención a la información específica tratando de no interpretar nada al hacer la observación.
10. **Profesora:** Poner atención a la información específica, las cosas chicas que estoy dando yo a los trozos sin interpretar, sin interpretar esto es feo o esto es bonito, esto es válido o esto no es válido, esa es interpretación nada al hacer la observación, yo estoy mirando, estoy observando, estoy grabando en mi mente, alguno a lo mejor puede hacer una anotación en su cuaderno, si quiere lo hace. Belén, la segunda.
11. **Alumno:** Buscar aspectos en común de lo observado.
12. **Profesora:** Yo empiezo a pensar, bueno qué pasó con la primera información, con la tercera y la cuarta que vi, tienen semejanza, no tienen semejanza y voy haciendo un análisis para llegar a la conclusión. Paso 3, Boris.
13. **Alumno:** Formular una afirmación general que verifique los aspectos comunes o relaciones con lo observado.
14. **Profesora:** Ya, después yo formulo una afirmación general, paso 4 Valderrama.
15. **Alumno:** Hacer otras las observaciones para comprobar si la afirmación general es válida.
16. **Profesora:** Yo nuevamente puedo pasar las láminas y se hace otra observación, ¿para qué?
17. **Alumno:** Para verificar.
18. **Profesora:** Si es necesario la afirmación general o conclusión válida, estamos de acuerdo, ya de nuevo, Lucas, paso 1 que se les grabe.

19. **Alumno:** Poner atención a la afirmación específica, tratando de no interpretar nada al hacer las observaciones.
20. **Profesora:** Bien, la siguiente, Antonia.
21. **Alumno:** Buscar aspectos en común o relaciones con lo observado.
22. **Profesora:** ¿Sí o no?, María Ignacia, el tercero.
23. **Alumno:** Formular una afirmación general que verifique los aspectos comunes o relaciones con lo observado.
24. **Profesora:** María Jesús, paso cuarto.
25. **Alumno:** Hacer otras las observaciones para comprobar que la afirmación general es válida.
26. **Profesora:** Y paso quinto, ud.
27. **Alumno:** Verificar si es necesario la afirmación general o conclusión válida.
28. **Profesora:** Muy bien, vamos a anotar la destreza en el cuaderno, vamos a volver atrás, ¿la tenemos anotada?
29. **Alumno:** No.
30. **Profesora:** Ya. Listo jóvenes, la destreza la voy a poner acá porque tienen que poner la definición, ya destreza inferencia inductiva, apréndanse los pasos, el ideal es que esta destreza de aprendan los pasos como se saben la comparación. Bien vamos a los pasos entonces, léame por última vez ud. ¿qué destreza estamos viendo?
31. **Alumno:** Inferencia inductiva.
32. **Profesora:** Entonces, ¿cuál es el nombre de la destreza?
33. **Alumno:** Inferencia inductiva.
34. **Profesora:** Bien. José Pedro, léame la definición.
35. **Alumno:** Destreza intelectual que permite obtener conclusiones generales válidas a partir de trozos de información específicas.
36. **Profesora:** Ahora, ¿qué nos corresponde ver?
37. **Alumno:** Los pasos.
38. **Profesora:** Los pasos.
39. **Alumno:** Tía ¿lo anotamos?
40. **Profesora:** Sí, por favor porque después los vamos a ... volvemos a la hoja del cuaderno no más cuando lo necesitemos. Última vez que lo repito, para que no.....paso 1 Lucía.
41. **Alumno:** Poner atención a la información específica tratando de no interpretar nada al hacer las observaciones.
42. **Profesora:** ¿Estamos claros? Rubén, 2o. paso.
43. **Alumno:** Buscar aspectos en común o relaciones con lo observado.
44. **Profesora:** Muy bien, Florencia 3er. Paso.
45. **Alumno:** Formular una afirmación general que sintetice los aspectos comunes o relaciones con lo observado.

46. **Profesora:** Antonia.
47. **Alumno:** Hacer otras las observaciones para comprobar que la afirmación general es válida.
48. **Profesora:** Paula.
49. **Alumno:** Modificar, si es necesario la afirmación general o conclusión válida.
50. **Profesora:** ¿Estamos de acuerdo?,

Durante los 30 minutos siguientes, la profesora organiza una actividad de **uso del conocimiento** centrada en la **aplicación de los contenidos** declarativos y procedimentales; los alumnos aplican de manera individual los pasos de la inferencia inductiva, los que son recordados cada cierto tiempo por la docente que se pasea por la sala. Finalizado este período, se realiza la **revisión del trabajo individual de los alumnos** que asume el formato –una vez más- de **evaluación unidireccional** de acuerdo a la dinámica que ya hemos descrito anteriormente.

Posteriormente, y durante 9 minutos y 16 segundos, Margarita **presenta nueva información** apoyada en las imágenes que ha utilizado para que los alumnos saquen sus conclusiones sobre el período en estudio. Así, a partir de cada una de ellas, realiza una **exposición** de datos y hechos que no promueve aprendizajes constructivos pues se limita a la transmisión de información aislada que pareciese no vincularse con lo que los estudiantes ya saben (o al menos no se percibe un esfuerzo en ella para lograr que esto suceda).

Una vez terminada esta actividad, vuelve a promover el **uso del conocimiento** por medio de la **aplicación de los contenidos** procedimentales; no obstante, esta vez favorece la **automatización** de la habilidad pues supone que –como ya se ha trabajado en más de una oportunidad- los alumnos podrán ir más rápido (turno 1). De hecho destina 6 minutos y 44 segundos para que los alumnos vuelvan a ver las imágenes que se habían proyectado previamente y elaboren una conclusión al respecto.

Transcripción VI.2.2/11 – Sesión 03

1. **Profesora:** Vamos a hacer porque yo quiero aclarar ahora lo que es el humanismo, por lo tanto, nuevamente vamos a hacer la inferencia, pero no la vamos a copiar, ahora va a ser más rápido, inferencia inductiva, destreza intelectual que permite sacar conclusiones a partir de 2 ó 3 informaciones, ésta tiene que salir mejor todavía que las anteriores. Paso 1, poner atención,

observar la información, mirar, ya, buscar aspectos en común o relaciones, formular una afirmación general, después hacer otras observaciones y sacar conclusiones, se están riendo....., ya ahora van a observar y van a.....calladitos, acá Felipe por favor, Lucas cuenta 5 y lo cambias. Los voy a poner a uds. para....., ya sigue Lucas, no, no, cierra ahí, cierra ahí, cierra, bien entonces, a ver jóvenes atención, cuanto queda de clase?, ah, ya estamos bien, entonces jóvenes hagan las relaciones

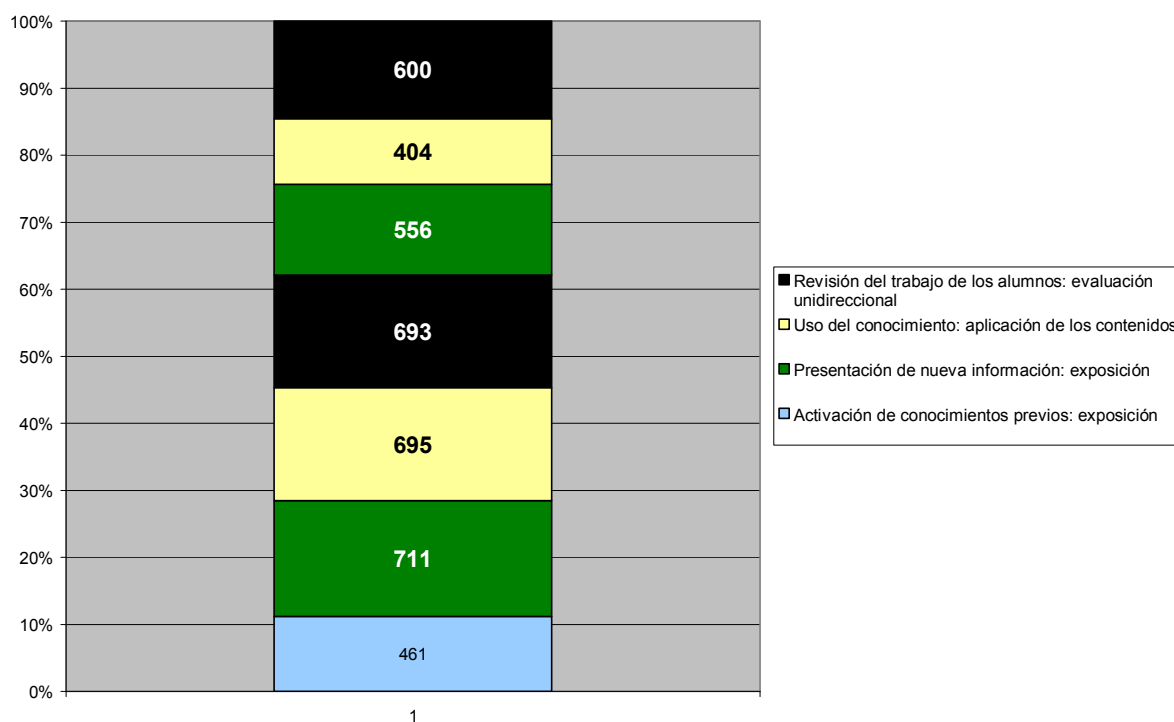
2. **Alumno:** Tía hablamos de los humanistas, ¿verdad?
3. **Profesora:** Sí, vamos anotando. Bien jóvenes, su conclusión por favor..... ¿hizo la conclusión?..... vamos a seguir trabajando, ¿estamos listos?

Concluye la sesión y la unidad temática con una nueva **revisión del trabajo individual de los estudiantes** en modalidad **evaluación unidireccional**. Como en otras oportunidades, los alumnos exponen su trabajo –que en esta ocasión refleja un importante esfuerzo de elaboración personal (turno 12)- el que no es profundizado por la profesora, quien se limita a asentir positivamente y dar el turno de habla a un nuevo estudiante. Como ha sucedido antes, contrasta lo que los alumnos han expresado con su propia elaboración (turno 24) instándolos a verificar si hay aspectos nuevos en ella, que no hayan sido expresados por los propios aprendices.

Transcripción VI.2.2/12 – Sesión 03.

1. **Alumno:** Los humanistas (no se entiende el resto).
2. **Profesora:** Y con más cultura. Paula.
3. **Alumno:** Había muchos retratos individuales, eran bastante oscuros no eran (no se entiende).
4. **Profesora:** Ya, tú te quedaste fijándote en el arte, pero bueno, vamos.
5. **Alumno:** (No se entiende) que no podían seguir..... de la Edad Media, ellos se rebelaron y empezaron a investigar y a estudiar lo que les interesaba, creando su teoríaellos consideraban y que las cosas las podían sacar.....
6. **Profesora:** Muy bien Sofía, además se acordó de la materia que habíamos visto, excelente. Pablo, qué le pusiste si todo es válido.
7. **Alumno:** (No se entiende).
8. **Profesora:** Fue gente que revolucionó la Edad Moderna y claro que la revolucionó, muy revolucionada, bien, José Ignacio, José Ignacio, ya Nico Ulloa.
9. **Alumno:** En esta etapa se desarrolló también la cultura, pero más el teatro y la poesía para grandes como Tomás Moro, William Shakespeare entre otros, en esta época el centro fue el hombre, pasando a segundo plano Dios, se empieza a buscar la razón de las cosas.

-
10. **Profesora:** Muy bien, ¿alguien más quiere leer? Mariel.
 11. **Alumno:** Movimiento intelectual donde el hombre (no se entiende).
 12. **Profesora:** Muy bien, movimiento intelectual, muy bien, quien más trate de leer su conclusión parece que ésta les costó un poquito más, Jesús, qué pusiste.
 13. **Alumno:** (No se entiende).....grandes obras y personajes.
 14. **Profesora:** Muy bien, grandes obras y personajes de obras, Cata.
 15. **Alumna:** Algunos criticaban a la actividad de la iglesia como Erasmo de Rotterdam y algunos sentían que se venía la libertad.
 16. **Profesora:** Bien, Jorge.
 17. **Alumno:** Se basaba más en el hombre, buscaban una sociedad más justa, eran intelectuales.....
 18. **Profesora:** Muy bien, si uds. sin mirar nada y con estas dos destrezas ¿me pueden hacer la diferencia entre el humanismo y el renacimiento?
 19. **Alumno:** Que el humanismo es como más, más, más, más científico que el renacimiento es como más especial.
 20. **Profesora:** Ya, pero ¿qué es renacimiento, expresión de qué?
 21. **Alumno:** ¿Lo puedo decir yo?
 22. **Profesora:** S, dilo tú.
 23. **Alumno:** Humanismo es un pensamiento donde el hombre cree que él es el centro del universo, deja la religión de lado, el renacimiento es un movimiento artístico donde el hombre también cree que es el centro pero muestra a Dios como más.....
 24. **Profesora:** Excelente, porque él nos está diciendo que humanismo es un movimiento intelectual y el renacimiento un movimiento artístico. Voy a mostrarles mi conclusión, si o no, los humanistas fueron sabios, cópienla, que se dedicaron a estudiar el hombre en todo su acontecer, política, filosofía, tragedia, religión, poesía, expresando su intelectualidad basada en la razón, ¿eso lo dijeron uds.?
 25. **Alumnos:** Sí.
 26. **Profesora:** Si, en diferentes palabras a lo mejor no tan, pero sí lo dijeron y la inferencia que hizo Lucas fue excepcional, bien, copien la conclusión.

Gráfico VI.74: Actividades típicas de Aula – Sesión 03 (Margarita, perfil interconstructivo).

C. Estructura de actividad de la unidad temática

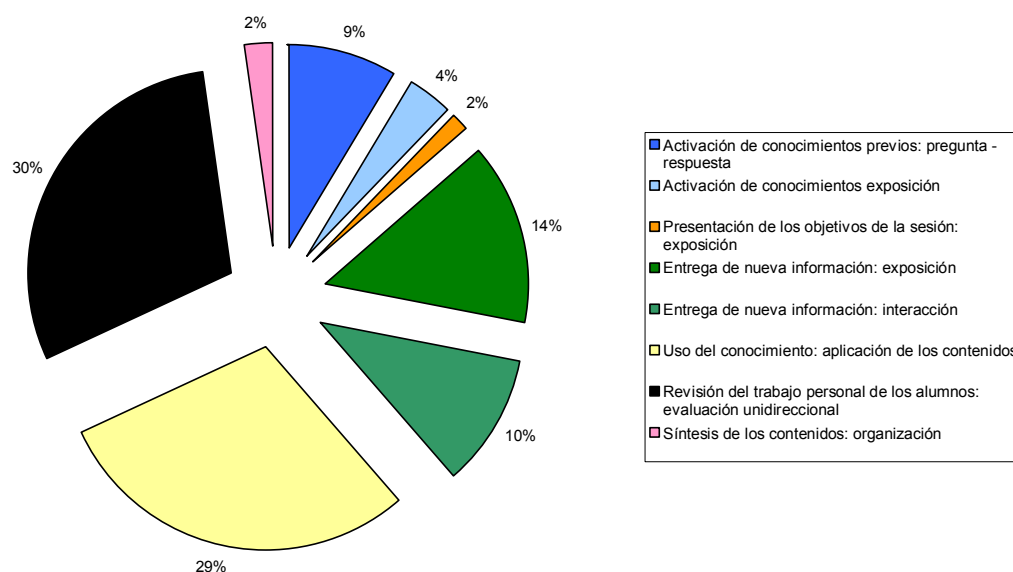
Como podemos apreciar en el gráfico, Margarita destina casi la misma cantidad de tiempo al **uso del conocimiento** en el formato de **aplicación de contenidos** (29%) y a la **revisión del trabajo personal de los alumnos** (modalidad **evaluación unidireccional**) (30%). En el primero de los casos, sin embargo, se centra fundamentalmente en el uso de diversos procedimientos, como la comparación y la inferencia inductiva, los que emplea para profundizar el conocimiento declarativo que se ha presentado en la unidad. De este modo, las actividades de evaluación se centran en este tipo de contenido y sólo de manera excepcional se verifica la adquisición de los pasos de la habilidad, en la actividad de **síntesis de los contenidos** de la sesión 02 (2% del tiempo total de la unidad). Normalmente en las actividades de trabajo personal no se promueven procesos de aprendizaje constructivo, mientras que en las de evaluación

se suele favorecer el **crecimiento** de la estructura cognitiva pues la docente tiene como costumbre presentar su propia respuesta a las tareas dadas para que los alumnos identifiquen los aspectos “novedosos” en ella. Explícitamente llama la atención sobre ello, y cuando dirige el intercambio de información con toda la clase, suele repetir de manera consistente la expresión *algo más*, revelando esta idea de acumulación de información que hemos reiterado en diversas ocasiones.

La **presentación de nueva información** correspondiente al conocimiento declarativo se realiza fundamentalmente en el formato de **interacción con los estudiantes** (10%), mientras que el 14% que destina a la **exposición** se distribuye en un 5,6% para la explicación de un procedimiento y el restante 8,4% para la entrega de datos, hechos y conceptos. En todos los casos no promueve procesos constructivos de aprendizaje, enfatizando mecanismos asociativos de repetición y copia en el caso de la habilidad de inferencia inductiva ya descrita.

Finalmente, la **activación de conocimientos previos** en la modalidad **pregunta-respuesta** ocupa el 9% del tiempo de clases que hemos registrado, y se centra también en el intercambio de datos, hechos y conceptos que se abordan como meras etiquetas verbales, sin que dé la impresión el la docente pretende favorecer procesos de aprendizaje de carácter constructivo.

Gráfico VI.75. Distribución ATAs de la Unidad Temática – Margarita (**perfil interconstructivo**).



Al mirar la estructura de actividad de la unidad temática en su conjunto creemos que Margarita revela una organización en forma de **cadena**, en la que las diferentes etapas se van enlazando de manera lineal unas con otras, adquiriendo mayores niveles de complejidad. De este modo, después de activar los conocimientos previos, entendidos como el recuerdo de datos y hechos, plantea el objetivo que guiará toda la unidad temática (y sobre el que no vuelve nunca más) y procede a la entrega de un gran volumen de conocimiento declarativo, el que será procesado sucesivamente a través de la aplicación de procedimientos que van haciéndose cada vez más complejos. Así, inicia con una *comparación* entre períodos, habilidad que supone ya dominada por los aprendices, para seguir luego con diferentes momentos de aplicación de la *inferencia inductiva*, la que también atraviesa por diferentes estadios: desde el uso sin ayuda a la aplicación técnica que culmina con la ejecución automática. Como hemos dicho en su momento, la realización de un par de tareas previas le permite concluir que la secuencia de acción ya ha sido dominada de modo que los alumnos están en condiciones de operar con mayor rapidez y precisión.

Las actividades de **activación de conocimientos previos** van enlazando los eslabones de esta cadena, pues suponen un constante repaso –no reelaboración– del conocimiento declarativo que se considera fundamental en la unidad. Asimismo, la propia docente explicita cómo va modificando su planificación en función de la evaluación que va realizando del desarrollo de la unidad.

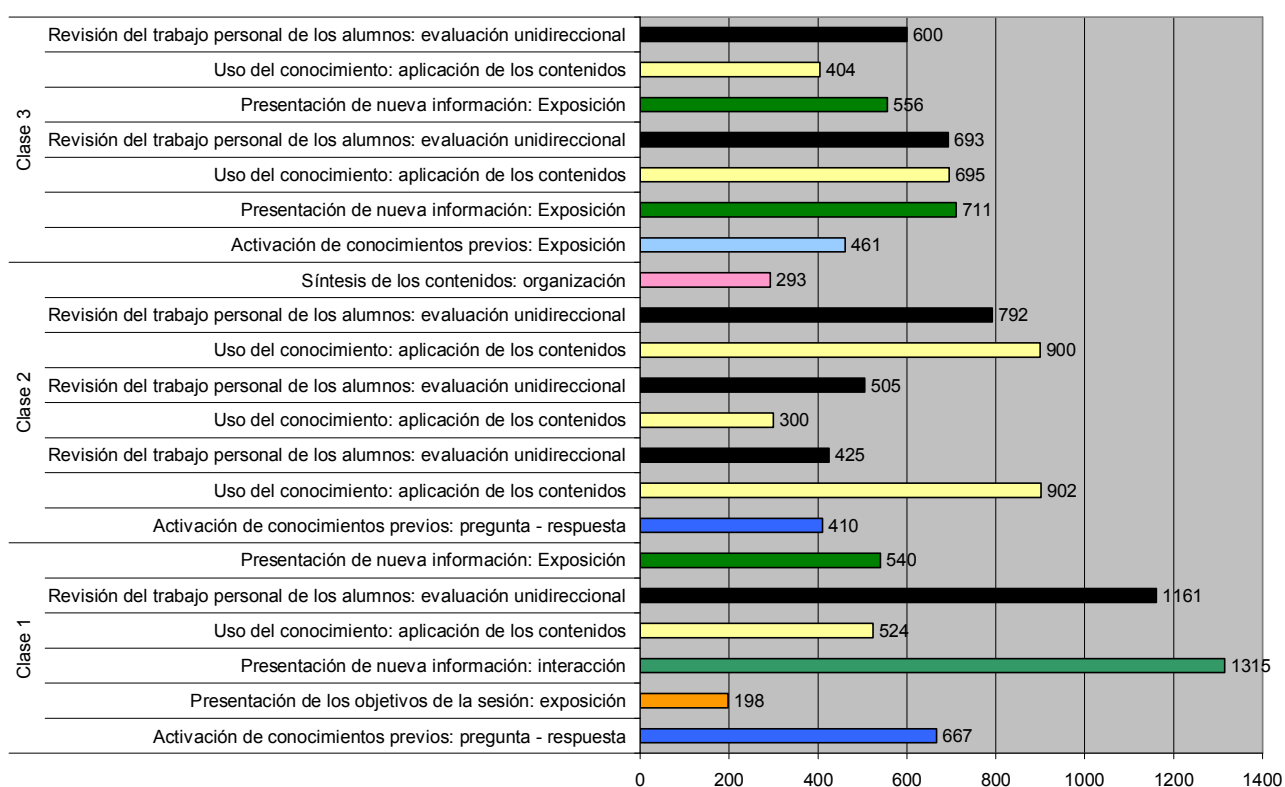
Del mismo modo, se concede gran importancia a la **actividad** del alumno, el que constantemente se ve requerido a aplicar los contenidos declarativos y procedimentales de la unidad temática, lo que explicaría también el énfasis en la **evaluación unidireccional** (el docente debe asegurarse que lo que han hecho los estudiantes “está bien”). En esta perspectiva, Margarita intenta gestionar procesos de práctica, repetición y repaso que mantienen al alumno en constante “movimiento”.

En término generales podemos concluir que Margarita está más cercana a los supuestos ontológicos de la teoría interpretativa, aun cuando pueda ser ubicada dentro del perfil **interconstructivo** de acuerdo a los datos arrojados por el cuestionario de dilemas que le fue aplicado. Quizás este hecho responde a una de las ideas que

mencionábamos en el capítulo 1, al señalar la confusión que muchas veces existe entre las teorías interpretativa y constructiva a partir del rol que se otorga a la actividad del alumno; como señalan Pérez Echeverría et al., (2001) en el caso de la docente en cuestión nos encontraríamos con una clase activa, pero reproductiva (repetición de datos y hechos en forma literal).

No obstante, se aprecian ciertos momentos en que esta lógica se ve alterada y se desarrollan tareas más cercanas a la teoría directa, como la activación de conocimientos previos por exposición del docente o el uso del conocimiento en tareas que demandan únicamente la reproducción literal de información. Este hecho se explica, posiblemente, por la convivencia entre diferentes representaciones que se dan al interior de un mismo sujeto, fenómeno que ya hemos explicado largamente en el primer capítulo.

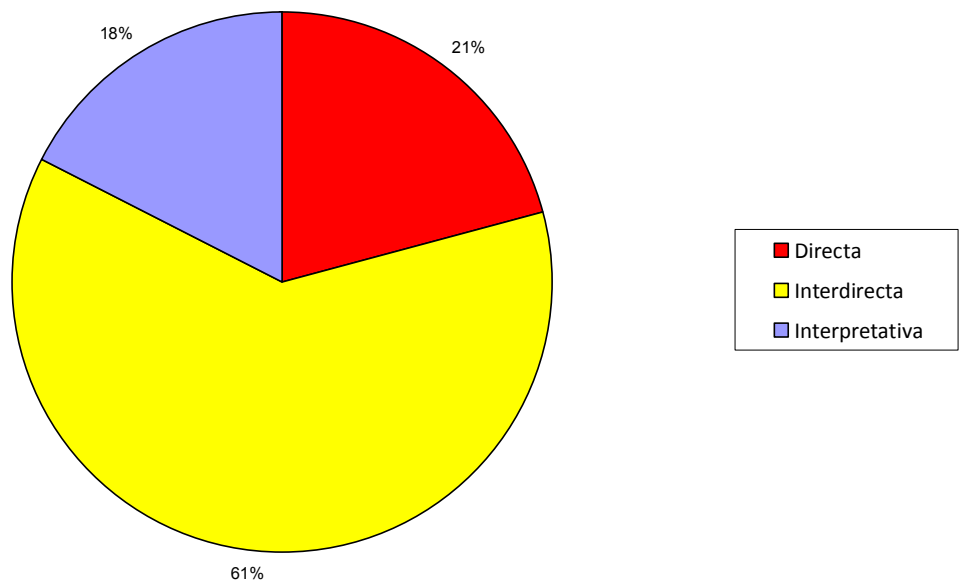
Gráfico VI.76. Secuencia de ATAs de la Unidad Temática – Margarita (perfil interconstructivo).



D. Estructuras de Construcción de Significado.

El gráfico VI.77 nos permite observar que la estructura de construcción de significado predominante en la unidad observada es la **interdirecta** (61%), caracterizada por la abundante participación de los estudiantes, normalmente en turnos breves, para reproducir algún dato o hecho solicitado por el docente. Las transcripciones VI.2.2/01, VI.2.2/02, VI.2.2/03 y VI.2.2/04 son una excelente muestra de ello.

Gráfico VI.77: Estructuras de construcción de significados (Margarita, perfil interconstructivo).



Con bastante menos frecuencia vemos que Margarita emplea estructuras **directas** en las que la profesora constituye la principal fuente de información, limitándose los estudiantes a pequeñas intervenciones o a tomar apuntes en su cuaderno de la información proporcionada por su maestro. Estas se reparten casi por igual para el tratamiento de contenidos verbales como para la explicación de los pasos de un procedimiento, como vemos en la transcripción VI.2.2/13:

Transcripción VI.2.2/13 – Sesión 02.

1. **Profesora:** ¿Estamos? ¿Sufrieron con estas características? Voy a volver atrás, dijimos no cierto que esta era una destreza intelectual que permite obtener conclusiones de pequeños detalles, de aspectos delicados, puede ser un dibujo, puede ser varias actuaciones o puede ser mayor información, ahora que lo que tenemos que hacer estas conclusiones son válidas, válidas a partir de trozos de información específica, les di yo sobre el humanismo y renacimiento específico que vieron en el video ya, entonces vamos a los pasos y ahí nos saltamos, primero, que tenían que haber hecho uds.
2. **Alumno:** Poner atención.
3. **Profesora:** Léelo Lucas por favor.
4. **Alumno:** Poner atención a la información específica, tratando de no interpretar nada.
5. **Profesora:** ¿Qué significa no interpretar?
6. **Alumno:** No darle una explicación.
7. **Profesora:** No darle una explicación, no darle una explicación, o sea, primero poner atención a la información específica que iba saliendo en el video, cosas específicas, tratando de no interpretar nada, ni hacer observaciones si o no, ya segundo paso, buscar aspectos en común o relaciones de lo observado, uds. observaron varias cosas, entonces a ver en que se relaciona Donatello no cierto con Tomas Moro o no se relaciona, Erasmo de Rotterdam por ejemplo, formulando afirmación general que sintetiza.....los aspectos comunes o relaciones observadas 4o. paso hacer otras observaciones para comprobar que la afirmación general es valida y 5 modificar si es necesario la afirmación general ya, ¿que tendríamos que hacer nosotros antes de comprobar, pusieron atención?
8. **Alumno:** Sí.
9. **Profesora:** Ya, ¿buscaron los aspectos en común de lo observado?
10. **Alumno:** Sí.
11. **Profesora:** Ya ahora formulen una afirmación de lo observado, una afirmación, la escriben para que me la puedan ir diciendo, que es una afirmación, como una hipótesis algo a ver por ejemplo la Edad Media no cierto no les voy a decir la época moderna, porque si no les voy a dar yo la característica, la edad media se caracteriza porque hubo una serie de cambios no cierto al final de ella, eso es una afirmación, si o no, que afirmación pueden sacar de esto uds y ahí vamos entre todos armando, yo les pediría a todos por lista para que no se me queden algunos sin darme la afirmación, de los que no hablan nunca, voy a preguntarles,

Finalmente, y casi en la misma proporción anterior, encontramos estructuras **interpretativas** (18%) como la recogida en la transcripción VI.2.2/12, en las que

efectivamente la profesora va armando una respuesta a partir de los aportes de los estudiantes, pero siempre teniendo como telón de fondo el conocimiento correcto que ella misma entrega, bajo la forma de una elaboración propia que propone para complementar o contrastar lo que los estudiantes han dicho. En este caso, la participación de los jóvenes es mucho más elaborada, aún cuando Margarita extraiga de ellas sólo algunas unidades de información coincidentes con lo que tenía originalmente pensado.

Bajo todas estas estructuras, subyace, sin embargo, una **epistemología realista**, característica de las teorías **directa e interpretativa** sobre la enseñanza y el aprendizaje, expresada en la forma en que gestiona la construcción de conocimiento en el aula (o más bien, en la manera en que no busca construir con los alumnos sino exclusivamente entregarle verdades ya definidas). La misma profesora lo señala con claridad en la sesión 02 al referirse al sentido del conocimiento histórico (transcripción VI.2.2/07); según ella, éste no debe basarse en meras suposiciones sino en verdades históricas a las que se llega después de una cuidadosa investigación. Pareciese ser, en consecuencia, que la existencia de diferentes perspectivas de análisis de un mismo acontecimiento no entra dentro de sus esquemas, actuando en coherencia a lo largo de toda la unidad temática.

1. **Profesora:** Bueno, la clase pasada nosotros trabajamos una destreza no cierto, que fue la destreza comparar y después vimos un video que en realidad no nos alcanzó el tiempo para terminarlo. Yo reestructuré eso y agregué una nueva destreza que parece no la han hecho nunca uds. que es una destreza que se llama inducir o inferencia inductiva, o inferencia inductiva. ¿Qué es inducir?, ¿qué es inducir?
2. **Alumno:** Llevar a un hecho.
3. **Profesora:** Llevar a un hecho. Ya.
4. **Alumno:** Es como suponer.
5. **Profesora:** Suponer... ¿nosotros suponemos en la historia o buscamos verdades históricas?
6. **Alumno:** Buscamos verdades.
7. **Profesora:** Buscamos verdades históricas. No podemos suponer que Bernardo O'Higgins era un héroe nacional, no podemos suponer. Es un héroe nacional después de una investigación, por lo tanto, ¿qué es lo que es la destreza inferencia inductiva?... inferencia, inferir, miren, yo saco la conclusión que hoy día están como desganados, esta es mi conclusión al observarlos a uds.,

¿sí o no?, pero no puede ser, tenemos que funcionar, porque las clases de historia son todos los días en la tarde, por lo tanto, ¿qué habíamos dicho la clase anterior que era una destreza?

E. Relación entre ATAs y Estructuras de Construcción de Significado.

Podemos observar, en el caso de Margarita, bastante coherencia entre las actividades típicas de aula (reflejo de sus supuestos ontológicos) y las estructuras de construcción de significado que emplea (indicio de sus supuestos epistemológicos). La combinación de ambas unidades de análisis nos llevan a pensar que esta profesora podría ser considerada como una representante más prototípica de un perfil **interpretativo**, en cuando parece promover un aprendizaje activo aunque reproductivo (Pérez Echeverría et al., 2001), lo que consigue a través de muchas tareas que involucran al estudiante y también de instancias de intercambio comunicativo que, aunque se centran en la entrega de datos y hechos en la mayoría de los casos, mantienen al aprendiz involucrado en el proceso. Por otra parte, observamos también que Margarita es capaz de redescubrir la evaluación unidireccional dejando espacio para que los estudiantes puedan elaborar con mayor profundidad sus ideas, aunque sea finalmente ella quien dictamine dónde se encuentra la verdad.

Gráfico VI.78: Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesión 01 (Margarita, perfil interconstructivo).

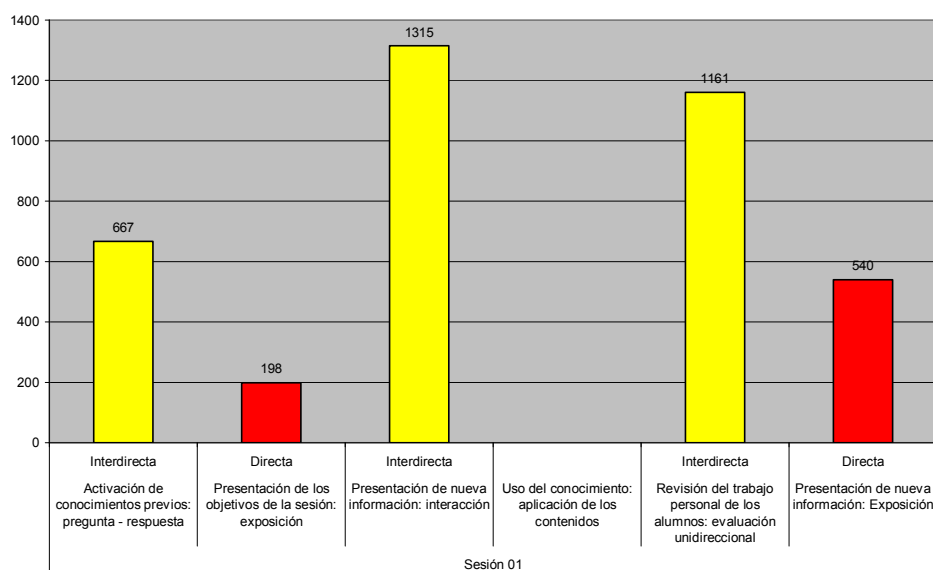


Gráfico VI.79: Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesión 02 (Margarita, perfil interconstructivo).

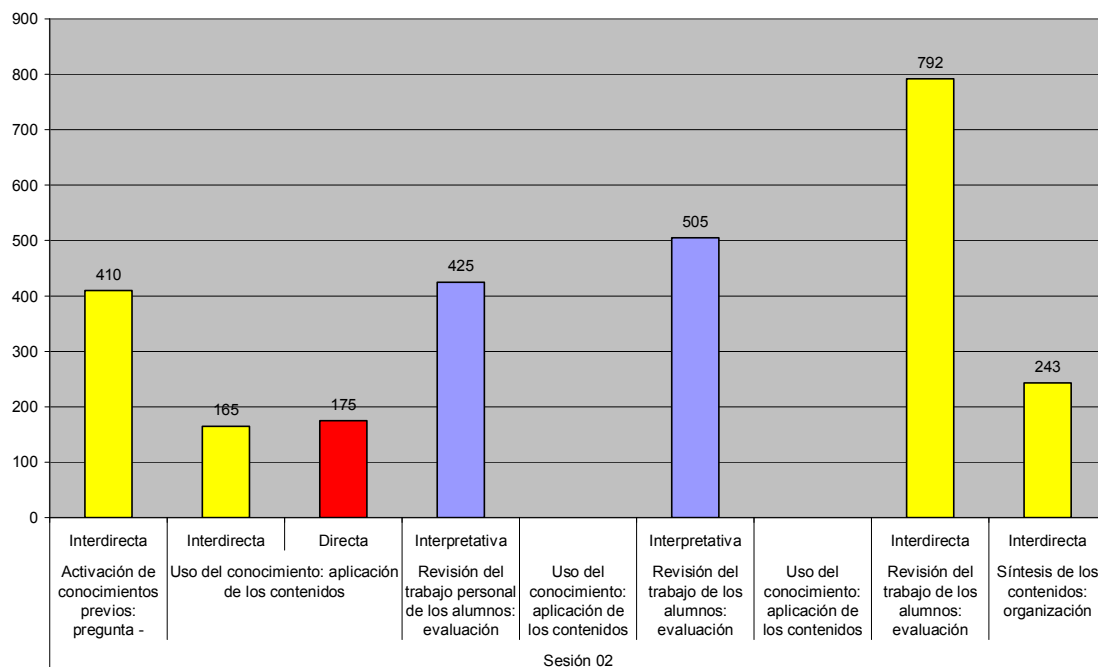
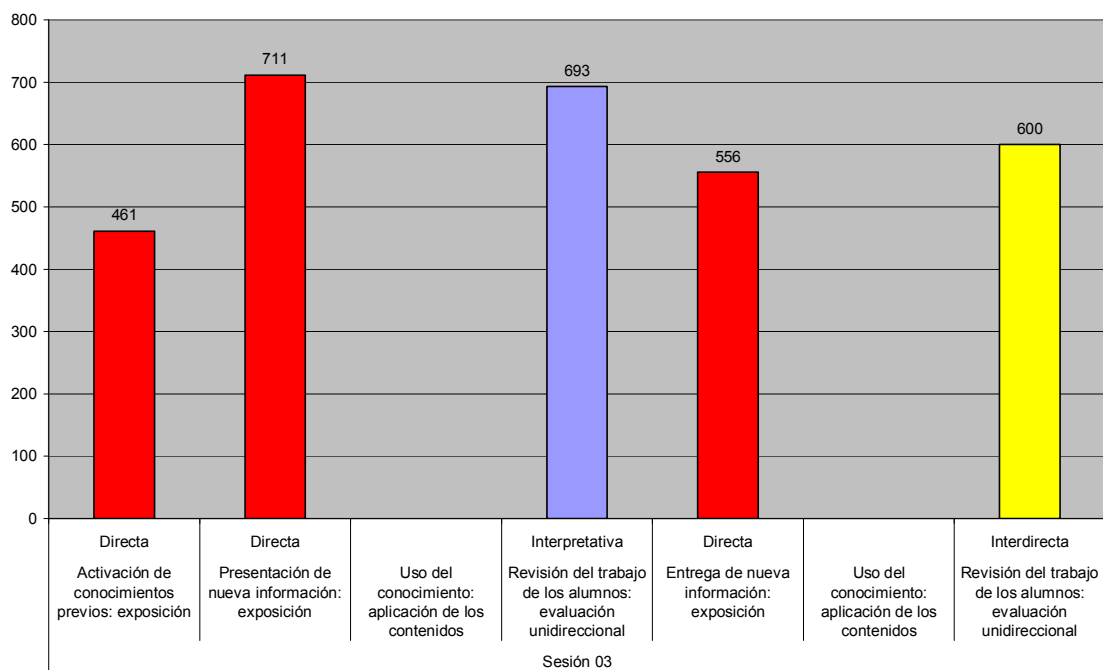


Gráfico VI.80: Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesión 03 (Margarita, perfil interconstructivo).



VI.2.3. Profesor 3: Irene (Historia, Geografía y Ciencias Sociales).

A. Descripción general

Irene se desempeña como profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en los niveles de 3º y 4º Medio (Bachillerato) compartiendo su tiempo docente entre el colegio marista y uno de los liceos públicos de la ciudad. Tiene una amplia experiencia en la docencia en general, y quince años de permanencia en el centro en el cual se realizó la investigación. Ha cursado, además, un programa de perfeccionamiento centrado en las estrategias requeridas para promover un aprendizaje profundo en el aula.

La unidad temática analizada tuvo como eje conductor la “democracia ateniense” y se extendió por tres sesiones: dos de 45 minutos y una de 90, realizadas todas a lo largo de la misma semana, en uno de los terceros medios del centro (1º de Bachillerato), totalizando 2 horas 25’ 26” efectivos de clases.

B. Actividades típicas de aula

Irene da comienzo a la primera sesión de la unidad con un ATA de **activación de conocimientos previos** en modalidad **pregunta – respuesta** dedicando 13 minutos y 36 segundos a recuperar lo que los alumnos saben de Grecia y Roma; como se aprecia en la transcripción VI.2.3/01, el intercambio se centra en datos y hechos que los estudiantes deben recordar y expresar oralmente, modalidad que no promueve la actividad constructiva del aprendiz sino exclusivamente la reproducción literal de información.

Transcripción VI.2.3/01 – Sesión 01

1. **Profesor:** ¿Qué significa la palabra democracia?
2. **Alumno:** Régimen político.
3. **Profesor:** Régimen político, ¿qué caracteriza a ese régimen político?
4. **Alumno:** La participación de todos los ciudadanos.

5. **Profesor:** La participación de todos los ciudadanos. La democracia, ¿es responsabilidad del presidente de la República?
6. **Alumnos (varios):** No.
7. **Profesor:** Sí, pero de todos, a eso se refiere, no es solamente una responsabilidad que debemos cargar al presidente de la república o al mandatario o gobierno que esté, sino que es responsabilidad de todos, ahora lo más probable es que pensemos que el gobierno tiene más responsabilidad.

A continuación, dedica 2 minutos y 20 segundos a la **presentación de los objetivos de la sesión** en la modalidad **análisis del objetivo**. A diferencia de la mayoría de los docentes que hemos analizado, Irene se toma un tiempo para favorecer la participación de los estudiantes e involucrarlos en una reflexión que apunta a descubrir el sentido del aprendizaje propuesto para la unidad, aunque es ella quien finalmente explicita por qué vale la pena dedicarse al estudio de la democracia ateniense.

No obstante, aunque la actividad resulta mucho más participativa que las que hemos visto en otros profesores, en definitiva tampoco promueve la actividad constructiva de los estudiantes, pues la intervención de éstos se mantiene en un plano meramente “académico” y no conecta con la experiencia vital de los jóvenes.

Transcripción VI.2.3/02 – Sesión 01

1. **Profesor:** La unidad que trabajamos es democracia ateniense, ¿cuál creen ustedes. Aquí, cuál es el aprendizaje que hay que conseguir? ¿Cuál es el aprendizaje?, ¿qué creen ustedes?
2. **Alumno:** Las formas de la organización.
3. **Profesor:** Ya, lograr reconocer las formas de organización, bien, lograr reconocer formas de organización, y dentro de las formas de organización del mundo en que vivimos está la democracia y partió en Grecia, ya, bien, ahora, pero ¿por qué de las formas de organización solamente nos vamos a quedar con ésta, por qué creen ustedes?
4. **Alumno:** Porque es la más importante para el desarrollo social
5. **Profesor:** Ya, porque es la más importante para el desarrollo social, porque permite ¿qué cosa que dijeron recién? La igualdad.
6. **Alumno:** La participación.
7. **Profesor:** La participación, porque en tiranía, ¿hay participación de la población?
8. **Alumno:** No.

9. **Profesor:** En monarquía ¿participan todos dirigiendo la ...
10. **Alumno:** No.
11. **Profesor:** No, ¿está claro entonces? Aquí cuál es el aprendizaje que vamos a obtener al término de esta unidad de la Democracia Ateniense valorar, reconocer a la democracia como la forma de gobierno, como la forma de vida que debemos todos tener, por lo tanto entre todos la debemos cuidar, se acuerdan que les dije al principio, el presidente de la República, es el responsable de la democracia, sí lo es, pero también somos todos responsables de la democracia, ya, entonces, esto es lo que vamos a aprender al término de esta unidad, valorar la democracia como forma de gobierno, como estilo de vida, con participación, pero con una participación responsable, me hago cargo de mi participación, cierto, no puedo hacer algo y decir ¡ah!, no lo hice, yo no tenía idea que era así, eso es lo que nos empezaron a enseñar los griegos, la participación responsable, ése es el aprendizaje final que vamos a tener aquí.

El resto de la sesión se destina a la **presentación de nueva información** alternando la **interacción** con los estudiantes a partir de un mapa de la región que se ha proyectado en la pizarra (16 minutos y 8 segundos en tres momentos diferentes, como se aprecia en el gráfico VI.81) y la **exposición** del docente (4 minutos 34 segundos).

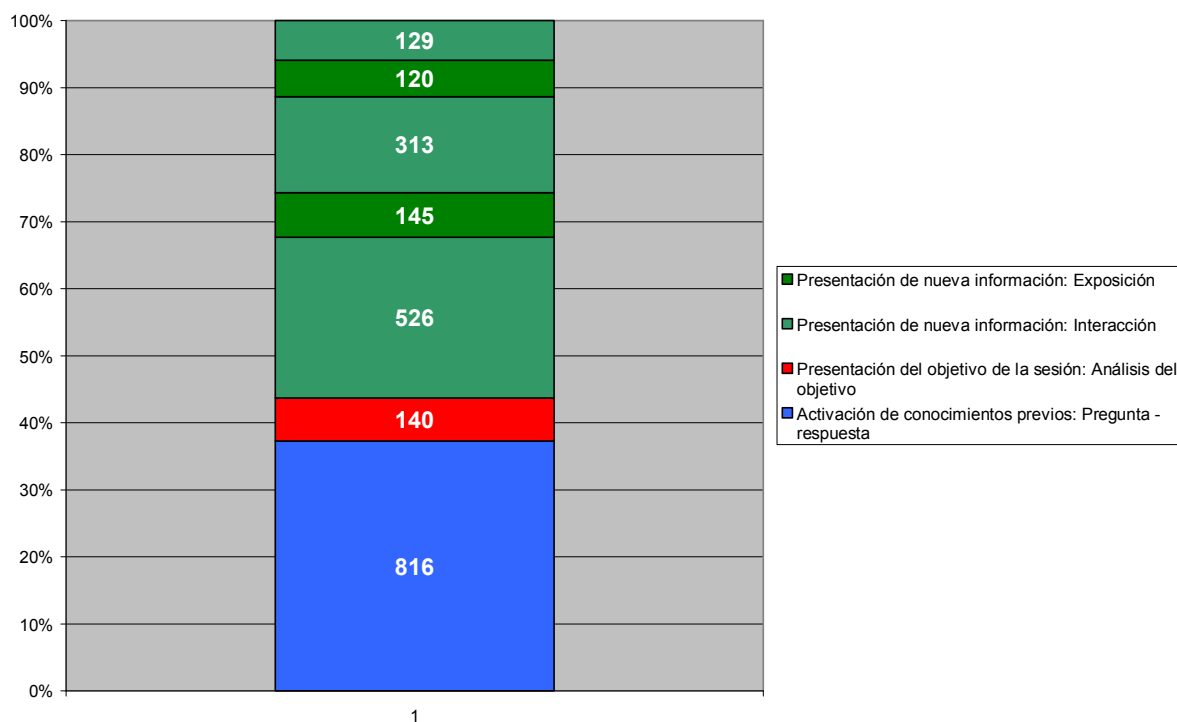
La transcripción VI.2.3/03 ilustra una de las ATAs de interacción con los estudiantes: a medida que Irene proyecta algunas imágenes en la pizarra, solicita la participación de los estudiantes, centrada fundamentalmente en el reconocimiento de lugares, el recuerdo de datos y la ubicación de accidentes geográficos en un mapa, todas ellas tareas representativas de un aprendizaje asociativo. De hecho, es curioso como en muchos momentos la profesora emplea una modalidad parecida a completar la oración (turnos 5, 9, 11, por ejemplo), propia de las aulas de educación primaria.

Transcripción VI.2.3/03 – Sesión 01.

1. **Profesor:** Estamos ubicados temporalmente, en la época antigua y nos estamos centrando en Grecia, ¿qué nos falta?, ¿qué ubicación nos falta?
2. **Alumno:** El mapa.
3. **Profesor:** En el mapa, cierto, la ubicación espacial, ya, esto es un poco lo que quiero que veamos ahora y algo más, ya la imagen que vemos ahí inmediatamente nos identifica con Grecia, cierto, éste es un edificio muy importante, una construcción muy típica de Grecia, que se llama...

4. **Alumno:** El Partenón.
5. **Profesor:** El Partenón, el Partenón es un...
6. **Alumno:** Templo.
7. **Profesor:** Y un templo significa que es algo religioso, por lo tanto la religión tiene mucha vida, tiene mucha influencia en los griegos, ya. ¿Dónde está ubicado este Partenón?
8. **Alumno:** En Atenas.
9. **Profesor:** En Atenas y Atenas es la capital...
10. **Alumno:** De Grecia.
11. **Profesor:** De Grecia, que lo es hasta el día de hoy, cierto, y este Partenón es en honor a la diosa Atenea, que es la diosa de la sabiduría, del conocimiento, es la hija predilecta de Zeus y ella es la diosa protectora de la ciudad, por eso que ése es el templo en su honor, ya. Geografía de Grecia, Grecia está ubicada en península de los
12. **Alumno:** Balcanes.
13. **Profesor:** Balcanes, si yo miro la península de los Balcanes con qué me voy a encontrar mirando el paso que los griegos ...(no se entiende).
14. **Alumno:** Islas.
15. **Profesor:** Islas, muchas islas, qué es eso, el mar, vamos a tener, cierto mar, vamos a tener por lo tanto sectores costeros, ahora ¿cómo es el territorio éste?, cómo lo ven ustedes, ¿parejito?
16. **Alumno:** Fragmentado.
17. **Profesor:** Fragmentado, dividido, ya y además de eso, ¿qué es lo que ven ustedes aquí?
18. **Alumno:** Montañas
19. **Profesor:** Montañas, ya entonces el territorio que ocuparon los griegos es un espacio que está plagado de islas, una gran característica, está fragmentado y es muy montañoso, hay montañas, fíjense por aquí está el monte Olimpo, ya está claro, por aquí está Olimpia, donde se hacían los juegos olímpicos, pero acá es donde vive Zeus, ya.

En total, Irene destina el 44,2% de esta sesión a la **presentación de nueva información** por medio de la **interacción** con los alumnos, 37,3% a la **activación de conocimientos previos** bajo la modalidad **pregunta- respuesta** y sólo un 12,1% a la **exposición** del profesor, con lo que se convierte en una clase bastante activa.

Gráfico VI.81: Actividades típicas de Aula – Sesión 01 (Irene, perfil interconstructivo).

La segunda sesión se inicia nuevamente con la **presentación del objetivo** mediante una breve **exposición** de Irene en la que vuelve a recordar el aprendizaje que se espera alcanzar al término del período (1 minuto), para asignar luego una tarea de **uso del conocimiento** que hemos categorizado como **reproducción de información**. Conviene detenernos en este punto porque creemos que lo observado en esta ATA vuelve a reflejar los componentes implícitos de las teorías docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje. Como se aprecia en la transcripción VI.2.3/04, la profesora señala explícitamente que la tarea propuesta –además de ser grupal- implicará el uso de diferentes fuentes para *“ejercitar su capacidad de analizar e interpretar fuentes y de opinar con fundamentos”*; asimismo, recomienda a los alumnos *discutir las cuestiones* que se presentan. Estas indicaciones nos llevaron –en primera instancia- a pensar que estábamos frente a una tarea abierta, que implicaba una auténtica solución de problemas porque supondría no sólo contrastar ambos documentos sino relacionarlos con la realidad política del país, en una organización social que favorecía el intercambio de perspectivas.

Transcripción VI.2.3/04 – Sesión 02.

1. **Profesor:** Ya, ustedes. están acostumbrados a leer y a trabajar las lecturas, los párrafos que están en el texto, en el libro que uds. tienen, pero ahora van a trabajar dos textos que no aparecen en el libro y que yo necesito que los trabajen, por qué?, porque la destreza que quiero que trabajemos hoy día y ahora es no sólo comprensión lectora, que ya la manejan bien, sino que un trabajo con las fuentes, o sea, con los documentos más primeros que hay para aprender sobre Esparta y sobre Atenas. El primer documento es la constitución espartana, y el segundo es la constitución de los atenienses, que dice como título arriba Atenas del siglo V, cierto, ya ¿qué hay que hacer?, primero que todo uds. ya saben que son fuentes históricas, o sea, estamos trabajando con las fuentes primeras, por ejemplo, en constitución espartana, el autor de este párrafo es Plutarco, quién es Plutarco, un historiador que escribió un libro muy importante que es Vidas paralelas. Son varios tomos y en el siglo I DC él escribe sobre Esparta y escribe puntualmente acerca de cómo les llega a los espartanos las leyes y ahí vamos a hablar de un personaje que se llama Licurgo. En la clase que recién veíamos solamente nombramos a legisladores de Atenas y varios, a éste no lo habíamos mencionado, porque no estaba en el texto, ya por eso está acá. Y la segunda es Atenas del siglo V, quién es el autor, el autor es Genofonte, quién es Genefonte, también un escritor, un historiador, que escribió por ejemplo un texto que se llama Las guerras del Peloponeso, ya son gente que vivió este Genefonte en el siglo IV AC, ya por lo tanto, ellos estuvieron muy cerca, estuvieron en el momento de muchas situaciones importantes, por eso el trabajo con fuentes puede que les cueste entender, hacen una segunda lectura, ya, bien ahora al término de cada párrafo seleccionado, al término de lo que se ha seleccionado acá, está la actividad que realizar, en la primera dice, después de la lectura del apartado dedicado a Esparta y del documento de Plutarco, contesta las siguientes preguntas, a través de ellas podrás ejercitar tu capacidad de analizar fuentes y de comparar, de relacionar información. Y en el segundo el autor del texto, dice, presenta muy a su pesar las ventajas que para los atenienses tiene su sistema de participación política.....con el fin de ejercitar su capacidad de analizar e interpretar fuentes y de opinar con fundamento, discutan sobre las cuestiones que les presentamos y hay ahí tres preguntas, ya bien se juntan como uds. quieran en grupos y realizan el trabajo ahora, necesito que ojalá lleguemos, cierto al comentario de las respuestas finales

Sin embargo, al término de los 34 minutos y 52 segundos que se destinan a esta ATA, se da paso a 5 minutos y 55 segundos de **revisión del trabajo grupal de los alumnos** en la modalidad **evaluación unidireccional**, instancia en la que los

estudiantes se limitan a responder una serie de preguntas (que son las que aparecían en la guía de trabajo) en las que únicamente se demanda reproducción de información (turnos 2, 5, 9, 11, 13). Es más, cada documento es revisado por separado, la retroalimentación de Irene se limita a un simple “bien” (turnos 3, 5, 15) y las preguntas planteadas a la clase en general son tan cerradas (turnos 3, 7) que pueden ser respondidas con un monosílabo (turnos 4, 8). En otras palabras, la tarea que “realmente” debían realizar los aprendices estaba muy lejos de lo declarado por la docente, aunque ésta de verdad considerase que promovía capacidades de orden superior.

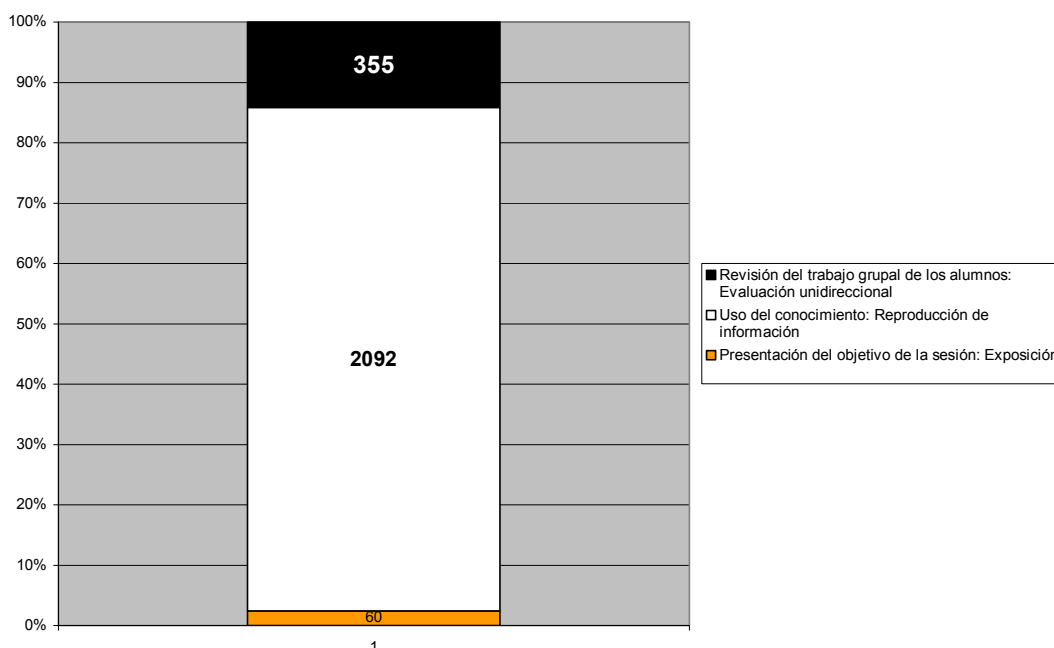
Transcripción VI.2.3/05 – Sesión 02.

1. **Profesor:** Ya, el primer documento se relaciona con Esparta, con las leyes de Esparta vistas por Plutarco, un historiador que escribió en el siglo I DC, ya Plutarco ahí destaca dos aportes de la constitución de Licurgo, cuáles son los aportes, a ver..... a ver Florencia
2. **Alumno:** (no se entiende)
3. **Profesor:** Bien, ¿todos están de acuerdo?
4. **Alumno:** si
5. **Profesor:** Bien, después, ¿por qué según Plutarco la (...) actúa como salud y fe?
6. **Alumno:** Porque contrastaba en realidad con la democracia (no se entiende el final).
7. **Profesor:** Contrastaba, o sea ponía un peso y eso la salud parece como va a haber armonía, por lo tanto, una va a ser el premio para la otra, bien, una va a estar ahí esperando, para que se produzca ese equilibrio, ya, qué más, qué más, ¿algo más, o todos están de acuerdo con lo que respondió Florencia?, ¿todos están de acuerdo con lo que respondió su compañera?, ya, perfecto, pero manifiéstelo. De acuerdo con la explicación, o sea, ¿creen que la segunda medida de Licurgo cumplió su objetivo?,
8. **Alumno:** No.
9. **Profesor:** ¿Cumplió su objetivo? la segunda medida de reparto de tierras, no, ¿qué pasó con las tierras en Esparta? A ver, ¿qué pasó con las tierras en Esparta, se repartieron a todos? No, ¿qué pasó con las tierras?
10. **Alumno:** No, siguió habiendo pobreza.
11. **Profesor:** Siguió habiendo pobreza, porque siguió habiendo gente en calidad de esclavos, ya, que no poseen tierra, o sea, no hubo un reparto armonioso entre la población, porque hubo mucha desigualdad en el reparto de tierras que se hizo, ya, ¿por qué entonces se dice que el sistema político fue oligárquico? ¿Por qué gobierno de unos pocos, quienes son los que van a quedarse con el poder?

12. **Alumno:** La aristocracia.
13. **Profesor:** La aristocracia, los llamados espartanos de partida, ya ellos van a ser los dueños de las tierras, dueños de las tierras, por lo tanto, los que tienen todo el poder. El segundo texto, en relación a Atenas en el siglo V, a ver..... la primera pregunta cuáles serían, según el autor las ventajas del sistema de participación política ateniense para el buen funcionamiento de la democracia.....
14. **Alumno:** (no se entiende).
15. **Profesor:** Bien es verdad, ahí estaría cierto la clave. Cuál es la propia opinión del autor sobre los riesgos que ofrece este sistema de gobierno hoy, qué riesgos tendría hoy, a ver, ya pues, quién, quién, a ver Godoy
16. **Alumno:** (no se entiende).
17. **Profesor:** De –no se entiende- ya, pero qué, a ver por favor dice acá, citen frases en que se manifieste esta opinión, a ver cuál es la opinión propia que tiene el autor sobre los riesgos, los peligros que ofrece este sistema de gobierno hoy, ese que se planteaba ahí, en Atenas, donde se contrarresten dos formas.
18. **Alumno:** La ignorancia
19. **Profesor:** Ya, ignorancia, habla de ignorancia por ahí, incultura, pero, a ver, más que palabras claves, quiero frases. Jorge.
20. **Alumno:** (Lee una frase del documento)
21. **Profesor:** Ya, esta desigualdad se acentúa más todavía, cierto y ahí está el problema.

En síntesis, la sesión dos se estructuró según se presenta en el gráfico VI.82.

Gráfico VI.82. Actividades típicas de Aula – Sesión 02 (Irene, perfil interconstructivo)



La sesión tres se abre con 5 minutos y 51 segundos de **activación de los conocimientos previos** por **exposición del profesor**, instancia en la que Irene –además de recordar los conceptos centrales que se han trabajado el día anterior- vuelve a conectar con los objetivos de aprendizaje planteados para esta unidad temática. Como hemos mencionada anteriormente, estos objetivos están planteados con una orientación marcadamente constructivista (valorar la democracia como una forma de vida) mientras que la actividad conjunta adquiere una dirección netamente reproductiva; este fenómeno, desde nuestra perspectiva, vuelve a confirmar el componente implícito de los supuestos ontológicos de la concepción docente sobre la enseñanza y el aprendizaje escolar: la profesora en cuestión explicita el deseo de promover la actividad mental constructiva, sin embargo, cuando toma decisiones para concretar esas intenciones educativas, lo hace a través de tareas reproductivas, revelando su idea intuitiva respecto a la forma en que se produce el aprendizaje humano (es suficiente la mera exposición al estímulo para que tenga lugar).

Transcripción VI.2.3/06 – Sesión 03.

1. **Profesor:** Ayer en nuestra clase trabajamos la democracia ateniense, para llegar a conocer y valorar la democracia y la democracia que vivieron ellos, los griegos, tenemos que conocer que estamos, cierto en esa parte de nuestro aprendizaje para llegar a lo que quedó claro que es valorar la democracia, valorarla como una forma de vida, que es como un estilo de vida, dijimos que en democracia se vive de qué manera con respecto a la población, de la comunidad y la sociedad entera.
2. **Alumno:** Con igualdad.
3. **Profesor:** Con igualdad, igualdad de derechos ¿con qué más?
4. **Alumno:** Con participación.
5. **Profesor:** Con participación, esa palabra es clave, con participación y ahí la participación de todos tiene que ser responsable, porque la democracia es una forma de gobierno, estilo de vida más valorado, por lo tanto... que lo que da, cierto, es lo mejor, donde nace la democracia, nace en Atenas, pero qué vamos a aprender, vamos a aprender que la democracia ateniense no es la que hoy día vivimos, que tiene diferencias, ya, se vive cuándo, se vive, cierto, en siglo V AC, pero es un primer paso que va a quedar por ahí en el tiempo guardado, por así decirlo, hasta que vuelve en tiempos del siglo 18 en Europa con la Ilustración y de ahí venga la revolución francesa tengamos la democracia que hoy día, cierto, nosotros estamos viviendo, la democracia nuestra es heredera de la revolución francesa como proceso histórico y también de

la independencia de Estados Unidos, todo aquello, cierto, dentro del marco de un movimiento racionalista que es la Ilustración del siglo 18, ya, entonces dentro de lo que es nuestro aprendizaje valorar la democracia, sabiendo que estamos trabajando con Grecia, particularmente con Atenas, debemos tener muy en claro que nuestra democracia, la que hoy día vivimos y que deriva de la revolución francesa y la independencia de Estados Unidos.

La **activación de conocimientos previos** continúa durante 4 minutos más, aunque asume un nuevo formato: **pregunta - respuesta**. Así, la docente lanza algunas preguntas que requieren de los alumnos el recuerdo y la verbalización de datos y hechos, sin promover procesos constructivos de aprendizaje.

A continuación, nos encontramos con una ATA de **presentación de nueva información** por **exposición** del profesor que se extiende por 54 minutos y 19 segundos, período en el que los alumnos toman nota de las diapositivas de Power Point que Irene va presentando en la pizarra e intervienen de manera muy escasa y normalmente reproduciendo algún dato solicitado por la profesora. Transcribimos la parte final de esta exposición, pues nos permitirá comprender las afirmaciones que realizaremos a partir de la última ATA de la sesión.

Transcripción VI.2.3/07 – Sesión 03.

1. **Profesor:** Esparta sabemos que es una ciudad absolutamente guerrera, ya, la mujer espartana tiene un papel diferente aquí a la de otras ciudades griegas, por ejemplo, la de Atenas, por qué razón, la mujer va a dar a luz, va a tener los hijos y en Esparta los hijos, los hijos varones son muy importantes, ¿por qué?
2. **Alumno:** Son guerreros.
3. **Profesor:** Porque van a ser guerreros, por lo tanto la mujer aquí en Esparta podía, por ejemplo, transitar libremente, podía, hasta como quien dice, ir al gimnasio, por qué, porque tenía que tener un cuerpo fuerte, robusto, para engendrar y dar a luz hijos sanos, por qué razón, ya, porque sus hijos van a servir al estado, ya que van a ser militares, van a ser guerreros y una mamá espartana no es una mamá así tan, como hoy día, como hoy día somos, ya, una mamá espartana tiene esa, esa mentalidad, mi hijo va a ir a la guerra, si nace con problemas yo voy a ser culpable, o sea, como mamá. si nace con problemas, qué tienen que hacer el papá y la mamá cuando nace un hijo, tienen que ir a presentárselo a la genusía, a este consejo de ancianos y ellos deciden la vida o la muerte del hijo, si el hijo está sano, bien, pero si el hijo

tiene problemas físicos, qué van a hacer, lo van a lanzar de un monte y del monte lo lanzan al río y listo, se murió, por lo tanto los espartanos aquí, qué vivieron, la euta...

4. **Alumno:** La eutanasia.
5. **Profesor:** La eutanasia, ellos seleccionaron y por qué lo hicieron, por un fin de carácter militar, guerrero, ya, a ver, los que vieron la película Los 300, ayer me dijeron que eran varios, cierto, ya en esa película que muestra a los espartanos, se fijan que hay una persona como en la sombra y ése se moviliza, ese joven dónde nace?, a ver parece que no se acuerdan de la película o no?, un joven que está así como en la sombra, que anda así como que anda así como cojito, ya, él nació en Esparta, pero si es cojo, qué hizo la mamá?
6. **Alumno:** (no se entiende)
7. **Profesor:** Yo estoy desde el punto de vista de la película, ya pero aquí enlazan algunas cosas históricas si, ya ahora, por lo tanto, la mamá lo mandó a Atenas, lo sacó de Esparta, porque si se quedaba en Esparta, lo iban a matar, porque no servía para el estado espartano, ya, ese joven creció, pero él supo que sus orígenes estaban en Esparta, por lo tanto, ¿qué es lo que quiere un espartano toda su vida?

Los tres minutos finales se destinan a la **síntesis de los contenidos** presentados en clases, tal como se ilustra en la transcripción VI.2.3/08. Irene vuelve sobre el aprendizaje esperado, en un gesto que revela su deseo de cerrar la unidad y las respuestas que obtiene reflejan que no se ha producido actividad mental constructiva en los aprendices. ¿Por qué motivo? El primer alumno (turno 2) responde de manera bastante general, sin revelar comprensión de lo que ha estado escuchando, mientras que la segunda se refiere exclusivamente a lo último que ha oído, después de haber estado casi una hora escuchando la exposición docente (turnos 8 y 10).

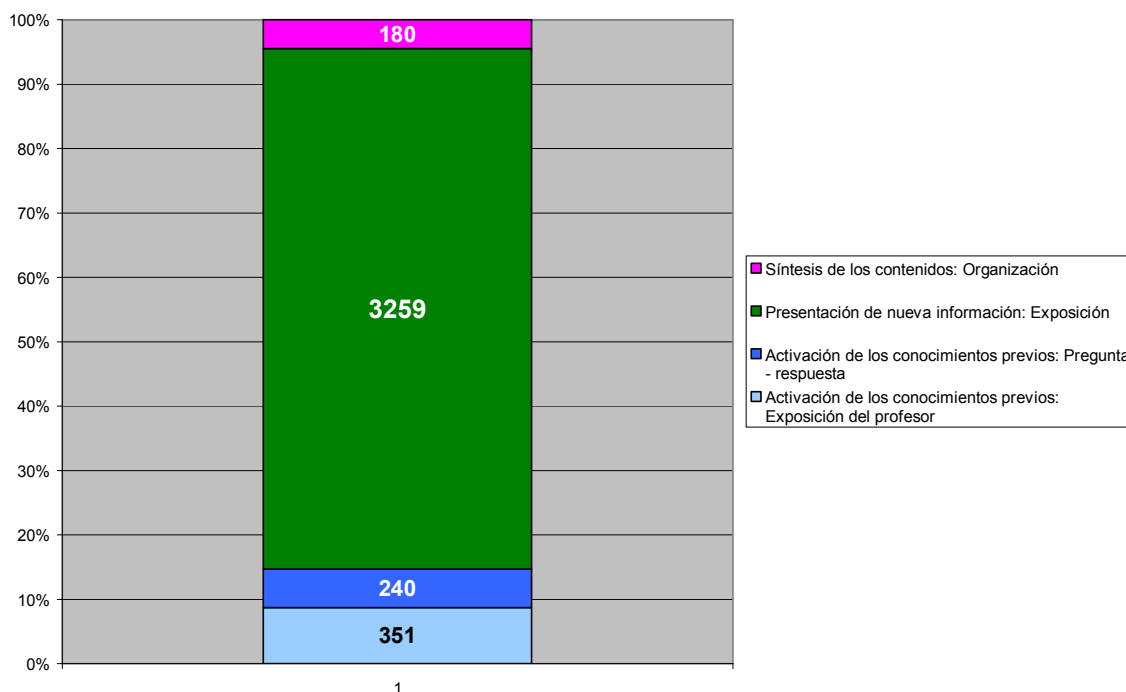
Lo interesante, sin embargo, es que Irene no sigue indagando sino que parece quedar satisfecha con lo que ha oído en el primer caso (turno 2), e intenta corregir el “conocimiento erróneo” en el segundo (turnos 11 y 13)

Transcripción VI.2.3/08 – Sesión 03.

1. **Profesor:** Hoy día, ¿qué es lo que más recuerdan del aprendizaje? A ver....
2. **Alumno:** Sobre como se vivía en Esparta y las condiciones de la población espartana
3. **Profesor:** Sobre la población espartana eso fue lo que a ti más te quedó, ya, a ver esta niña, Sepúlveda, ¿Francisca?
4. **Alumno:** Catalina.

5. **Profesor:** Catalina qué aprendiste hoy, porque tú ayer no viniste, estabas enferma.
6. **Alumno:** También sobre Esparta.
7. **Profesor:** ¿Qué cosa te quedó?, a ver, coméntanos a nosotros.
8. **Alumno:** Lo que más me sorprendió era como el pensamiento que tenían como... las mujeres.
9. **Profesor:** Ya, y por qué se te quedó tanto, porque es lo último que vimos, o porque
10. **Alumno:** No, no, me quedó eso, porque me sorprendió que las mamás fueran así como tan frías.
11. **Profesor:** Te fijas, ella dice, como tan frías, yo creo a todos nos sorprende eso, cierto, nos llama la atención, es que a lo mejor ahí está algo que tenemos que aprender de historia, que es entender en el contexto, por ejemplo, la calificación que hace la Catalina es porque y desde nuestra perspectiva de hoy, o sea una mujer espartana mamá es como muy fría, ya, pero desde nuestra visión, porque a ella la educaron para qué, para que fuera madre de un guerrero y esa era su misión, incluso la mujer espartana tiene mucho más libertad, por ejemplo de desplazamiento que otras mujeres de la antigüedad, por ejemplo, cuando estudiemos las mujeres en Atenas, están casi recluidas en una cuestión que se llama el gineceo, en una casa y dentro de la casa en algunos espacios y no en todos puede pasar, en cambio los espartanos, por esta condición física de salud que tenía que tener, por la función que debía cumplir, podía estar mucho más en contacto con la población, ¿sí?
12. **Alumno:** (no se entiende)
13. **Profesor:** No, porque se supone que ahí las mujeres, cierto van a tener hijos, ya, por lo tanto la mujer y el hombre tienen roles bien claro y precisos, los hombres defender a Esparta principalmente y la mujer dar a luz a los hijos y cuidarlos.....es importante también las mujeres, ya. Bien jóvenes, hoy día es viernes, por lo tanto, para el martes yo necesito la lectura del tema 2, vocabulario, qué más, ya, qué actividades van a dejar, se pueden retirar, ya esto va a ser para el martes.

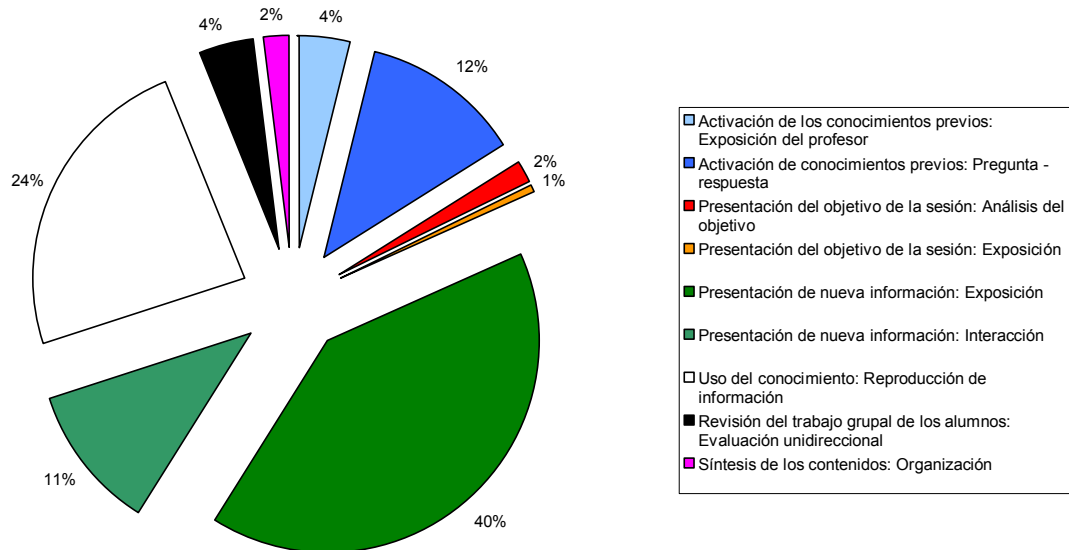
En síntesis, en la tercera y última sesión de la unidad, el 80,1% del tiempo está destinado a la **presentación de nueva información** por **exposición** del docente.

Gráfico VI.83: Actividades típicas de Aula – Sesión 03 (Irene, perfil interconstructivo).

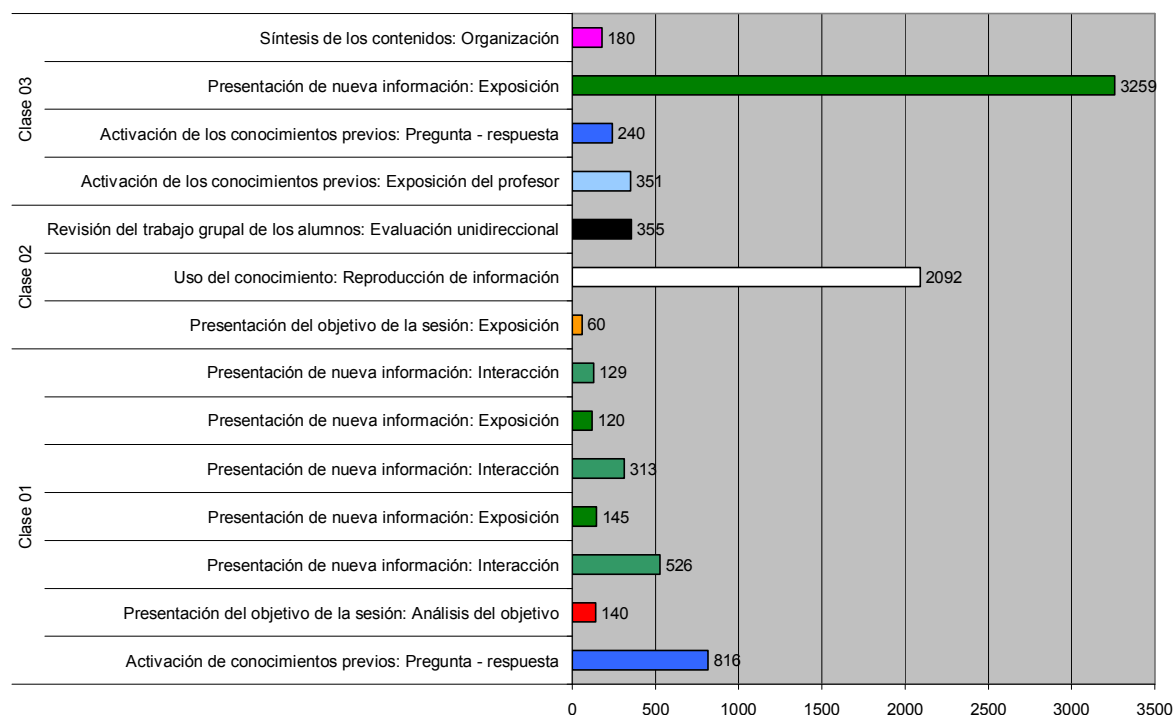
C. Estructura de actividad de la unidad temática

Pese a las intenciones declaradas a propósito del objetivo de la unidad, el 40% del tiempo disponible es dedicado por Irene a la **presentación de nueva información** a través de la **exposición** del docente y un 24 % al **uso del conocimiento** en tareas que requieren **reproducción de información**, ambas ATAs más cercanas a los supuestos ontológicos de la teoría directa, mientras que las actividades más propias de una teoría interpretativa totalizan –en conjunto- sólo el 35% del tiempo de clases.

Mirando esta distribución, llama poderosamente la atención que, aún cuando Irene verbaliza una idea constructivista de aprendizaje, claramente reflejada en el tipo de objetivo planteado a los estudiantes, a lo largo de las tres sesiones no organice ninguna actividad conjunta que promueva la actividad mental constructiva de los estudiantes y el intercambio de perspectivas. Este dato, por otro lado, tampoco se condice con las respuestas dadas al cuestionario de dilemas, que permiten ubicarla dentro del perfil que hemos denominado **interconstructivo**.

Gráfico VI.84. Distribución de ATAs de la Unidad Temática – Irene (perfil interconstructivo).

No obstante, la forma en que vincula las tres sesiones sí parece acercarse a una concepción de aprendizaje representativa de la teoría interpretativa, pues hace un esfuerzo evidente por **encadenar** cada sesión en torno a los objetivos de aprendizaje que se ha planteado, de modo que éstos se encuentran presentes no sólo al comienzo de la unidad (como se ha visto en los profesores del perfil que denominamos **directo**) sino que, además, enlazan una sesión con otra, constituyendo finalmente el punto de referencia para establecer qué es lo que se aprendido. Sin embargo, se trata de un proceso más bien lineal, de acumulación de información, y no de resignificación de los aprendizajes previos a partir de una nueva comprensión de los conceptos adquiridos. De hecho, en su forma de organizar la temática se percibe claramente esta idea de proceso a la que hemos aludido: desde el contexto geográfico a la organización política, Irene entrega la información necesaria para que el alumno se vaya haciendo una idea cada vez más completa de la cultura romana.

Gráfico VI.85. Secuencia de ATAs de la Unidad Temática – Irene (perfil interconstructivo).

D. Estructuras de Construcción de Significado.

En el caso de Irene, la mayor parte de los intercambios comunicativos se realiza bajo la denominada estructura **directa**, es decir, el docente se transforma en la única fuente de entrega de información y de conocimiento; su relato de los acontecimientos es presentado como una sucesión de eventos aislados, que van generando una sensación de causalidad lineal (un hecho conduce al otro, y éste al siguiente, y el resultado final es uno). Asimismo, pareciese hablar como si el conocimiento de la época en cuestión hubiese sido obtenido de testigos directos, neutros y totalmente exactos en la elaboración de sus crónicas, acercándose a la epistemología realista que ya hemos comentado con ocasión de los profesores precedentes.

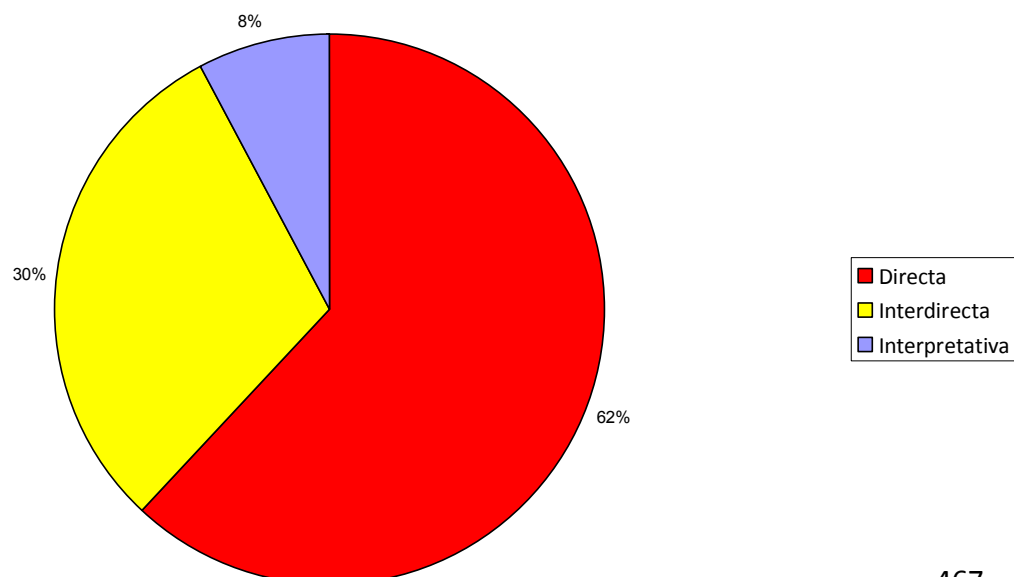
Transcripción VI.2.3/09 – Sesión 03.

1. **Profesor:** Atenas, las dos ciudades más importantes que vamos a y que estamos ya estudiando. Con la invasión doria qué va a pasar, finaliza el mundo micénico y Grecia va a entrar en ese

tiempo de oscuridad que también podemos llamar..... además de los dorios, van a llegar los jonios y.....A ver, todos estos pueblos que llegan se van a instalando acá y van a conformar lo que llamamos la hélade, o sea, el mundo griego, hélade de Helena, y los helenos son los descendientes de Helena, por lo tanto cuando digamos helenos, cuando digamos hélade, no sólo se refiere a un espacio geográfico, sino que también a lo que es la cultura que los griegos o helenos tienen, ahora, obviamente si yo comparo el espacio griego de este tiempo con el que hoy día ocupa Grecia, este espacio es mayor, geográficamente hablando, que el que hoy día Grecia tiene como país, ya. Con los griegos vamos a tener que llegar en los lugares que se instalaron. Sigo enfatizando en la ubicación de Atenas, la ubicación de Esparta. Los jonios van a fundar Atenas y los dorios van a fundar Esparta y ahí tienen las características distintas que estas ciudades tienen, ahí tienen una explicación, son distintos pueblos que van llegando en momentos diferentes, particularmente entre el año 1200 y el 800, cuando llega mucha gente acá a esta región. ¿Qué se forma acá? Las polis, ¿qué son las polis?, ciudades-estado, ¿qué característica tienen?, son políticamente independientes, es decir, tienen soberanía económicamente autárquicas, a ver, esa palabra no la hemos usado nunca, qué es autarquía?, ¿alguien lo sabe, cómo?

De esta forma, el 62 % del tiempo que existe diálogo profesor – alumno se efectúa bajo esta estructura, mientras que el 30% se realiza en una dinámica **interdirecta**, es decir, preguntas del profesor que requieren una respuesta única por parte del aprendiz.

Gráfico VI.86: Estructuras de construcción de significados (Irene, perfil interconstructivo).



Sólo un 8% del tiempo se enmarca en las estructuras **interpretativas**, instancia en la que los estudiantes pueden elaborar su opinión, entregar su punto de vista o plantear sus hipótesis, aun cuando la respuesta verdadera sigue estando en el docente, quien es el que tiene la última palabra y dictamina cuál es el conocimiento cierto y verdadero que debe ser tomado en consideración, como se aprecia en las transcripciones VI.2.3/10 y VI.2.3/11.

Transcripción VI.2.3/10 – Sesión 01

1. **Profesor:** Esta geografía de Grecia ¿cómo la podríamos calificar para la vida que se va a dar aquí en Grecia?, ¿qué podríamos decir?, a ver Matías.
2. **Alumno:** La condición geográfica la favoreció para el desarrollo.
3. **Profesor:** Ya, que la condición geográfica la favoreció para el desarrollo, pero en qué sentido, a ver por qué no explicas.
4. **Alumno:** El desarrollo económico con la interacción con otros pueblos.
5. **Profesor:** Ahí la palabra (...). Con la interacción con otros pueblos, bien porque el mar ¿qué hemos aprendido? es una expedita vía de comunicación, ya, por lo tanto la ubicación geográfica, la situación de Grecia la favorece para conectarse, para interactuar con otros pueblos, por lo tanto enriquecer su desarrollo cultural, muy bien qué más, ahora, céntrense un poco más en los griegos nada más, salgamos de esa que es una característica muy positiva
6. **Alumno:** Y muy fuera de la (...).
7. **Profesor:** ¿Qué más?, ¿no se les ocurre nada?, hay muchas montañas por todos lados, poco territorio, empiecen a imaginar cosas ...imaginen.
8. **Alumno:** Puede ser que hayan quedado un poco aislados porque había poco territorio y era difícil el paso.
9. **Profesor:** Ya, podría ser, podría ser, pero lamentablemente no fue así, porque llegaron muchos pueblos acá y por qué razón, porque los pueblos están siempre buscando mejorar su condición de vida y por ejemplo, la alimentación escaseaba y qué hace la gente, emigra, se desplaza y aquí a Grecia llegaron muchos, muchos pueblos, aquí está minoico, acá está la cultura micénica y después viene un tiempo de oscuridad, se acuerdan? Y en la oscuridad por qué, porque llegaron muchos pueblos y unos particularmente muy violentos que son los dorios y después de la época arcaica, clásica y helenística y resulta que la helenística dijimos llegó Alejandro Magno, por tanto eso que podría ser favorable no lo fue para los griegos, desde la perspectiva que Javier está indicando.
10. **Alumno:** Quería decir que sea tan variada la geografía también ha influido en que tantos pueblos hayan llegado, porque los pueblos buscaban más recursos con las guerras de esos

lugares.....y tienen mucho mar es súper favorable, es quizás todo un polo de atracción para todos los pueblos que quisieron llegar ahí y por eso también se puede explicar todo lo de la polis y los tipos de régimen político que hubo.

11. **Profesor:** Ya, a ver ,ahí hay varias cosas, a ver, vamos sintetizando, pudieron llegar muchos pueblos, ya, a instalarse acá, porque el clima dices tú favoreció.....que querían llegar, ahora, si llega mucha gente, ¿se podrá instalar toda aquí?
12. **Alumno:** No.
13. **Profesor:** No, porque resulta que se va a hacer pequeño el espacio, cierto, ya, bien, por tanto, ahí una cuestión positiva con una cuestión negativa, qué más. Su compañero habló de la polis y la polis son las ciudades-estado y ¿qué característica tiene inmediatamente una polis?
14. **Alumno:** Es independiente.

Transcripción VI.2.3/11 – Sesión 03

1. **Profesor:** Dos monarquías, ya, de dos familias distintas, a ver qué podrían uds. pensar, ¿por qué tendrán dos reyes, si con uno basta y sobra?
2. **Alumno:** Para tener dos puntos de vista (...)
3. **Profesor:** Más fuerte, que todos escuchen.
4. **Alumno:** Para tener dos puntos de vista respecto a la organización.
5. **Profesor:** Ya, para tener dos referentes con respecto a la organización, ya podría ser, para qué más creen uds., estamos suponiendo, especulando, por qué dos monarcas, Florencia dice, para dos puntos de vista con respecto a la organización.
6. **Alumno:** Dos cabezas piensan mejor que una.
7. **Profesor:** Ya, dos piensan mejor que uno, pero si ellos son de tradición guerrera.
8. **Alumno:** Porque se había guerra, uno podría ir a la guerra y el otro se podía quedar en la zona.
9. **Profesor:** Ya, bien, ahí hacen eficientemente su labor, bien ¿por qué?
10. **Alumno:** Era lo mismo.
11. **Profesor:** Era lo mismo, bien, podría ser un poco eso, pero también uno podría agregar a lo mejor son desconfiados, a lo mejor son celosos de quien tenga el poder y si hay dos, es más difícil que abusen de ese poder, porque hay uno que puede fiscalizar al otro, bien.

E. Relación entre ATAs y Estructuras de Construcción de Significado.

En el caso de Irene encontramos también bastante consistencia entre las dos unidades de análisis empleadas para estudiar la práctica docente en el aula, de modo que cuando emplea ATAs cercanas a la teoría directa suele utilizar estructuras de construcción de significado directas o interdirectas. Del mismo modo, cuando opta por una actividad conjunta que promueve la actividad del alumno, acercándose a una concepción más interpretativa, activa también formas de promover el intercambio comunicativo que permiten al aprendiz expresar su opinión y desarrollar sus ideas en profundidad, en busca de la respuesta correcta.

Observamos, además, cómo en muchos casos en los que presenta nueva información a través de una **interacción** con los estudiantes, empieza con estructuras interdirectas, las que luego dan paso a otras más interpretativas, como si las primeras fuesen preparando el terreno a las segundas.

Creemos que, al igual que Margarita, Irene podría ser catalogada como una profesora eminentemente **interpretativa**: una organización de la unidad en forma de cadena, abundante participación de los estudiantes, aproximaciones sucesivas a la verdad y cierto realismo ingenuo.

Gráfico VI.87: Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesión 01 (Irene, perfil interconstructivo).

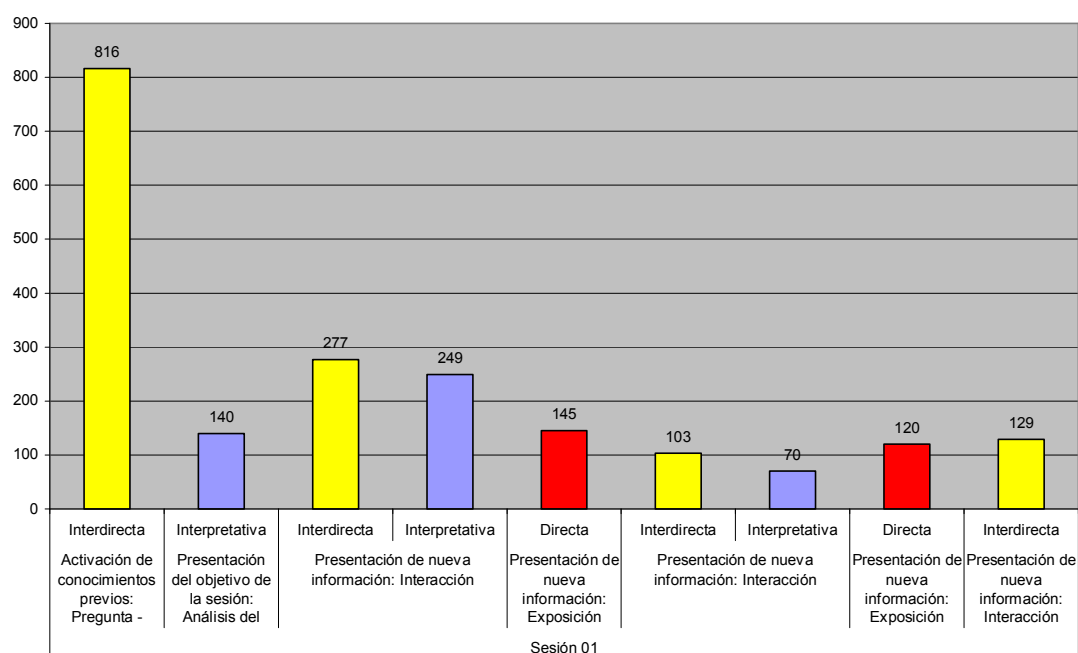
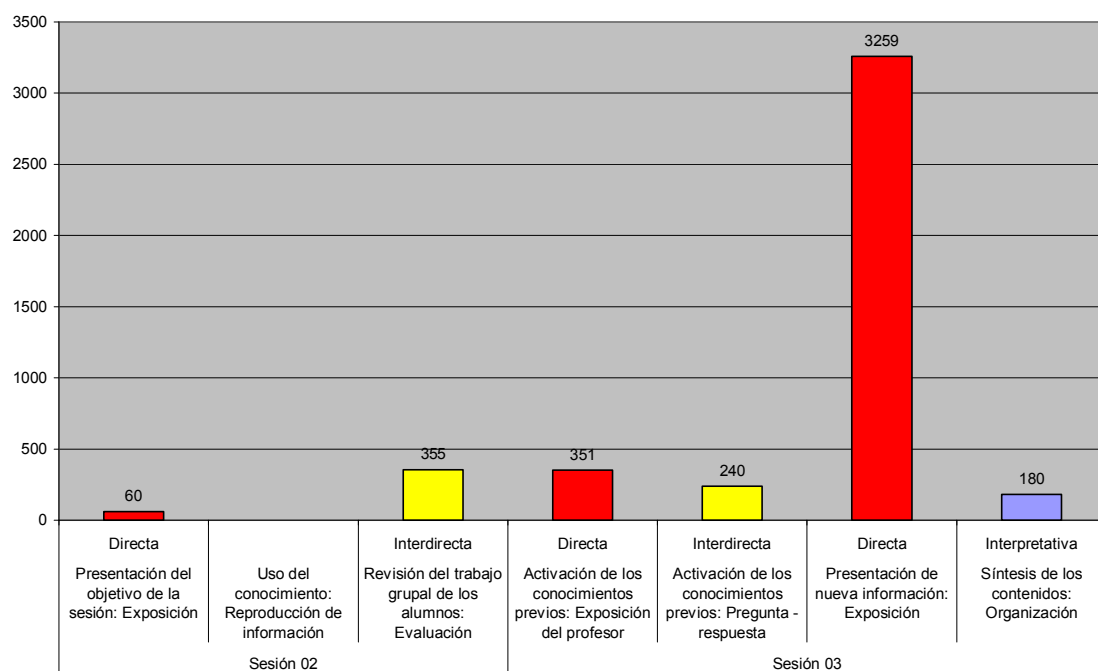


Gráfico VI.88: Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesiones 0y y 03 (Irene, perfil interconstructivo).



VI.2.4. Profesor 4: Marcela (Lengua Castellana y Comunicación).

A. Descripción general

Marcela desarrolla su tarea docente desde hace más de 20 años, integrándose hace sólo 5 al centro marista en el que ha sido observada. En dicho lugar atiende fundamentalmente a los cursos de Enseñanza Media Superior (Bachillerato), tarea que comparte con el ejercicio de la docencia en otros establecimientos educativos de la ciudad. Acaba de terminar con éxito un Master en Didáctica del Lenguaje, dictado por una prestigiosa universidad de la zona.

La unidad observada estuvo compuesta por 6 sesiones (8 horas pedagógicas más o menos) lo que significaron 5 horas 54'53" reales de actividad conjunta, centrada en las características de la literatura latinoamericana del siglo XX.

B. Actividades típicas de aula

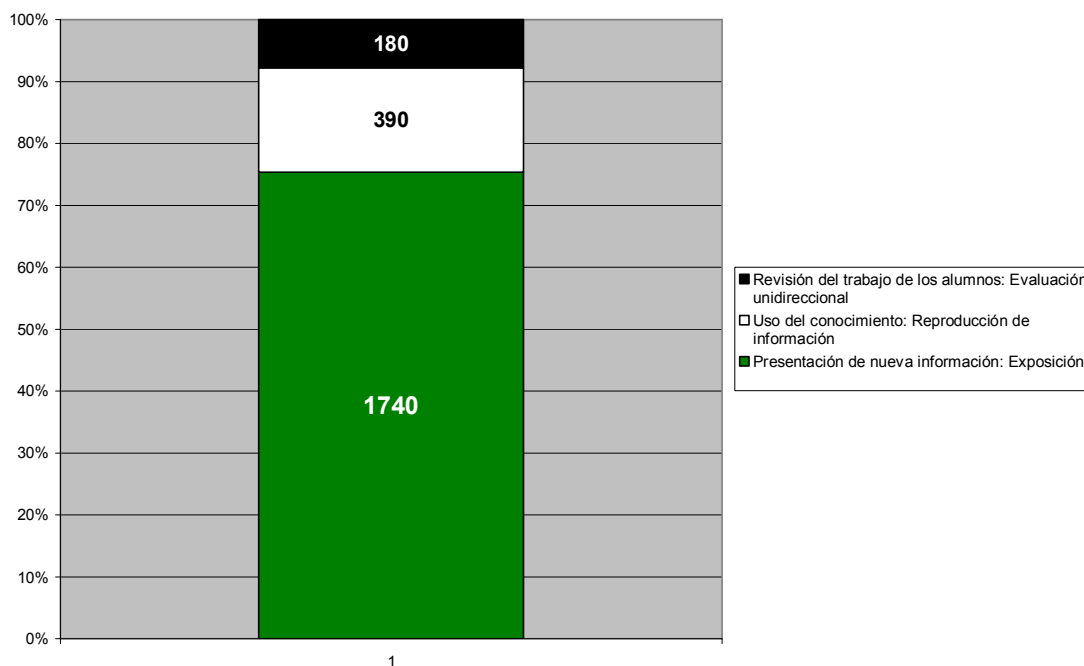
La primera sesión –de una hora pedagógica de duración– tuvo como finalidad proporcionar un marco conceptual en el cual situar la unidad que se comienza a analizar. Para lograrlo, Marcela anota el título en la pizarra y luego procede a **presentar nueva información** mediante una **exposición** que se extiende por 29 minutos, en la que explica los conceptos centrales que permitirán comprender en qué consistió la narrativa latinoamericana de mediados del siglo XX. Si bien los alumnos prácticamente no participan, constantemente utiliza preguntas retóricas, como si su intención fuese estimular la actividad mental de los estudiantes: ¿para qué nos sirve la novela? ¿Qué puedo contar a través de una novela que difícilmente puedo contar a través de un poema? ¿Cuál es el tema que van a desarrollar los escritores latinoamericanos en esta época? ¿Cuál es el tema por el que se van a interesar?, son algunas de las preguntas que plantea. No obstante, es la propia docente la que entrega un sinnúmero de datos y hechos, sin detenerse a reflexionar estas

interrogantes que –con toda probabilidad- despertarían un interesante intercambio de opiniones entre los estudiantes.

A continuación, propone una tarea de **uso del conocimiento** extraída del texto del alumno que implica **reproducción de información**, la que revisa a través de una **evaluación unidireccional** al término de 6 minutos y medio de trabajo personal. Dado que la tarea consiste en responder a una serie de preguntas de selección múltiple, la retroalimentación final se reduce a enunciar las alternativas marcadas por estudiantes, esperando la confirmación –o no- de la profesora.

En síntesis, una clase bastante típica de los profesores que mantienen supuestos ontológicos propios de la teoría directa, pese a que la profesora en cuestión ha marcado un número importante de opciones representativas de una concepción constructiva en el cuestionario que le fue aplicado previamente.

Gráfico VI.89: Actividades típicas de Aula – Sesión 01 (Marcela, perfil interconstructivo).



La segunda sesión comienza con 17 minutos destinados a resolver aspectos de organización funcional, relacionados con una exposición fotográfica realizada en el centro; finalizado este período, Marcela dedica 26 minutos y 45 segundos a la

presentación de nueva información por **exposición** del docente; para llevarla a cabo, anota en la pizarra los aspectos clave del contenido, los que van siendo reproducidos por los estudiantes en su cuaderno durante 9 minutos y 11 segundos, tras los cuales se procede a comentar el significado de cada concepto. Es interesante notar la forma en que la profesora inicia la explicación, lo que parecería revelar sus supuestos ontológicos posiblemente implícitos: el profesor “cuenta” a sus estudiantes en qué consiste el contenido declarativo que desea que aprendan, sin preocuparse mayormente de los procesos cognitivos que median en su adquisición o la forma en que esta información es percibida por el aprendiz.

Transcripción VI.2.4./01 – Sesión 02.

2. **Profesor:** Yo les contaba ayer un poquito sobre los temas que se van a privilegiar en la literatura latinoamericana durante el siglo XX (...)

Posteriormente, continúa con la **presentación de nueva información** promoviendo la **interacción** con los estudiantes a través de la lectura de algunos fragmentos representativos de la literatura latinoamericana y el planteamiento de preguntas que demandan la recuperación de datos y hechos muy específicos relacionados con cada texto.

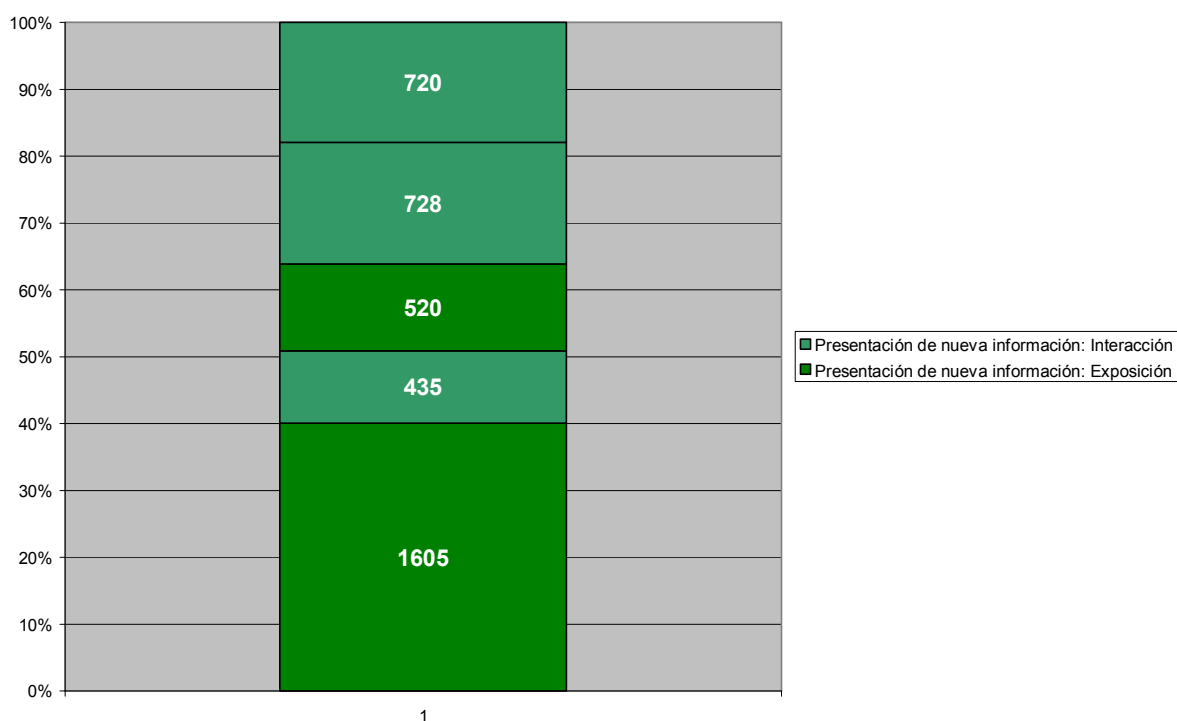
Después de poco más de siete minutos, vuelve a la **exposición** de contenidos, ésta vez para relatar la trama central de la obra “Doña Bárbara”, de Rómulo Gallegos, ejemplo citado en el libro del estudiante y que ninguno de los presentes conoce. Esta exposición demanda 8 minutos y 40 segundos, sin que se aprecie el interés por promover el aprendizaje constructivo.

La clase, sin embargo, da un giro notable en la parte final; Marcela, a partir de los temas de carácter político planteados por los escritores latinoamericanos, vuelve a promover la **interacción** con los estudiantes, pero esta vez planteándoles dos preguntas abiertas que exigen una toma de postura personal que obliga a relacionar la nueva información con lo que los alumnos piensan; la primera de ellas se refiere a las próximas elecciones presidenciales en el país y la segunda, a los fenómenos paranormales que se asocian a ciertas tradiciones populares americanas. En ambos

casos, los participantes expresan con libertad su parecer y el discurso de la profesora pasa a ser una perspectiva más de análisis pero no la verdad única, como veremos en el apartado destinado a los supuestos epistemológicos de su teoría.

En síntesis, el 36,2% de la sesión se estructura en torno a una tarea que, si bien tiene un formato más interpretativo, en cuanto que sigue siendo el docente el destinatario final de la información, promueve la construcción de conocimiento por parte de los estudiantes.

Gráfico VI.90: Actividades típicas de Aula – Sesión 02 (Marcela, perfil interconstructivo).



La tercera sesión se lleva a cabo en las dos primeras horas del día, por lo que los estudiantes dedican gran parte de la primera de ellas a la oración matinal y a ponerse al día en asuntos administrativos, de manera tal que de los 90 minutos potenciales se emplean sólo 56'19'' en el trabajo académico. En este contexto, Marcela comienza con 30 segundos en los que recuerda muy brevemente los temas trabajados el día anterior (**activación de conocimientos previos: exposición**), como se ilustra en la transcripción VI.2.4/02.

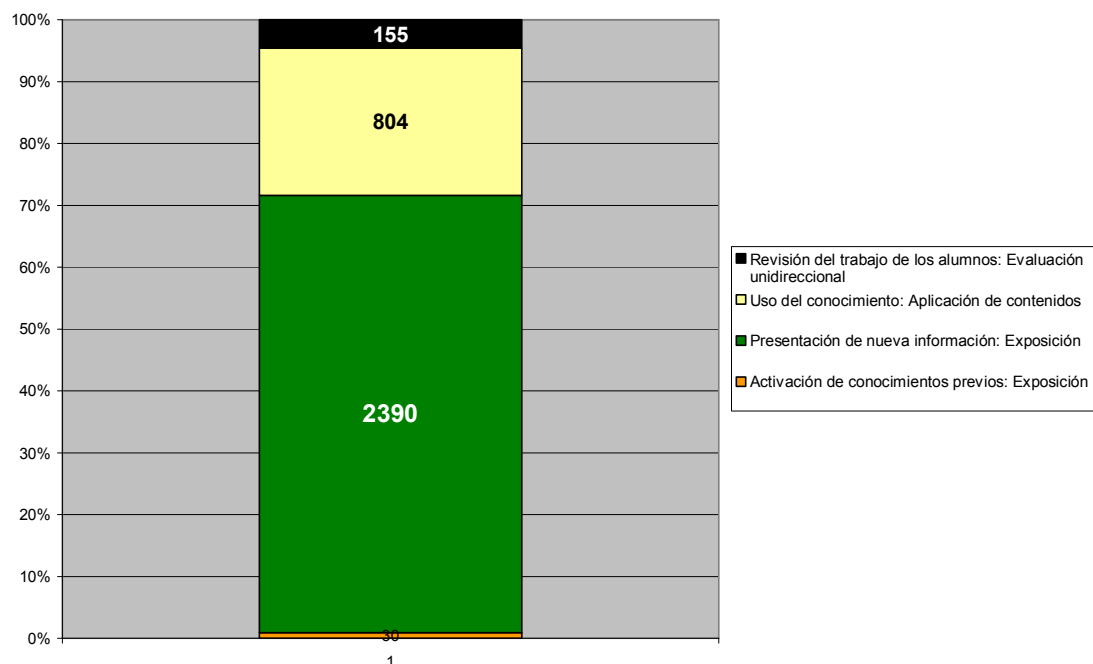
Transcripción VI.2.4/2 – Sesión 03

1. **Profesor:** Ayer hablábamos de la literatura latinoamericana en el siglo XX y vimos que había tres tendencias o tres tipos de novela: de la tierra, intimista y lo real maravilloso. Nos quedó pendiente lo real maravilloso.

De inmediato retoma la **presentación de nueva información (exposición)** desarrollando las características del tipo de novela que ya había anunciado. El modelo usado es similar al descrito previamente: anota algunas ideas en la pizarra, lee fragmentos de novelas y comenta su significado mientras los alumnos toman nota, lo que pareciese no promover su actividad mental constructiva.

Finalizado este período, asigna 13 minutos y 24 segundos al **uso del conocimiento por aplicación de los contenidos**, solicitando a los estudiantes desarrollar la tarea propuesta en las páginas 400 y 401; como constataremos en la ATA de revisión, se trata de preguntas de selección múltiple que buscan evaluar la comprensión de algunos conceptos básicos.

Termina la sesión con 2 minutos y 35 segundos de **revisión del trabajo personal de los estudiantes** organizada en la modalidad **evaluación unidireccional**. Llama la atención que en esta ocasión la profesora se limita a escribir las alternativas correctas en la pizarra diciendo “ahí están las respuestas, revisen y pregunten”, preguntando luego “¿tienen dudas?”. Ante el silencio de los estudiantes intenta comenzar a revisar la primera pregunta, pero se acaba el tiempo de la clase y los alumnos se retiran. Observamos entonces que, aunque el ejercicio podría haber servido para verificar en qué forma los aprendices se representan cada uno de los conceptos que Marcela ha estado explicando, su interés se desplaza exclusivamente a evaluar si los alumnos conocen la respuesta correcta o no, evidenciando la activación de los supuestos ontológicos de la teoría directa: el aprendizaje como cuestión de todo o nada.

Gráfico VI.91: Actividades típicas de Aula – Sesión 03 (Marcela, perfil interconstructivo).

La cuarta sesión dura sólo una hora pedagógica (35'39'' efectivos de clases) y – tal como se ilustra en el gráfico VI.92 – sólo consta de dos ATAs. La primera de ellas es la **presentación de los objetivos de la sesión** en la modalidad **exposición**, que se extiende por un lapso de 4 minutos y 20 segundos en los que la profesora describe las actividades que se realizarán en esta clase y las siguientes. Como apreciamos en la transcripción VI.2.4/3, Marcela no se preocupa de explicar el sentido de la actividad conjunta o las aprendizajes que espera que alcancen sus alumnos sino simplemente enuncia las tareas que se realizarán en orden cronológico, lo que nos permite postular que su interés no es promover procesos de aprendizaje constructivo. De hecho, si nos fijamos en los verbos que emplea para referirse a la actividad del día, nos daremos cuenta que los asocia claramente a la entrega unidireccional de información: **hablar** y resumir lo que hemos **visto**.

Transcripción VI.2.4/3 – Sesión 03

1. **Profesor:** Hoy vamos a **hablar** de los libros y **resumir** lo que hemos visto de nuestra unidad de literatura latinoamericana. (...) Durante el martes y el miércoles nos vamos a dedicar en

exclusiva al análisis textual. El jueves vamos a hacer el control de lectura y la revisión final de las fotografías. ¿Estamos claros?

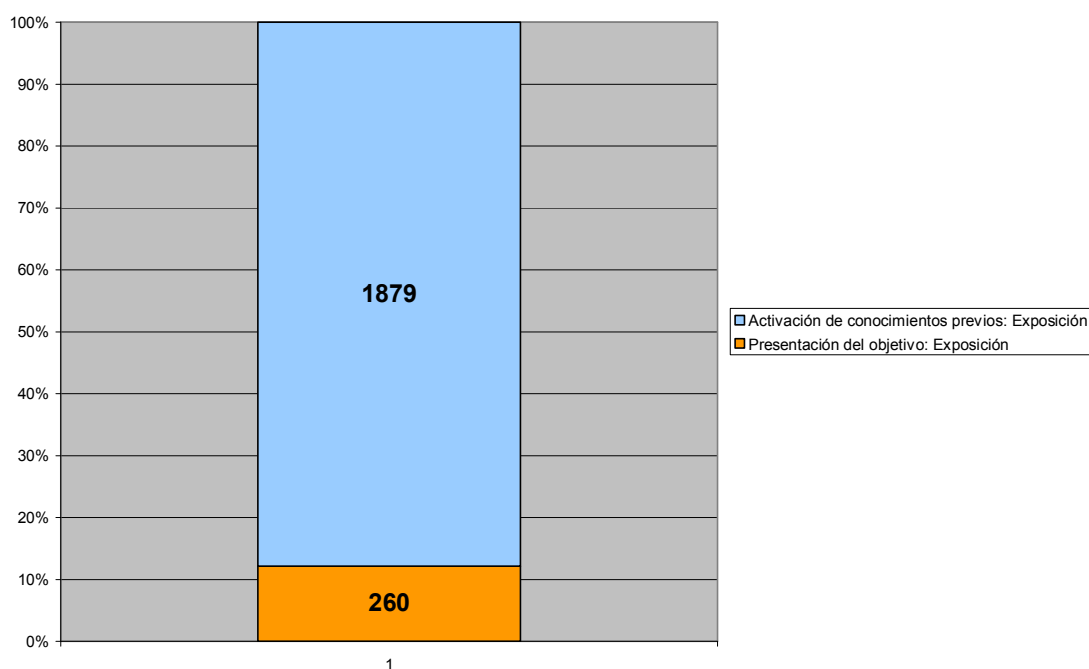
Luego, realiza el repaso prometido durante 31 minutos y 19 segundos lo que correspondería –en nuestro esquema de análisis- a una ATA de **activación de conocimientos previos** por **exposición** del profesor. La forma en que procede es exactamente igual a la utilizada para presentar la información por primera vez, y aparece recogida en la transcripción VI.2.4/4.

Transcripción VI.2.4/4 – Sesión 03

1. **Profesor:** Voy a hacer un resumen breve de lo que hemos visto hasta ahora y también lo voy a explicar brevemente (...) Ahora voy a escribir en la pizarra un resumen chiquitito de lo que hemos visto para empezar mañana el análisis de las lecturas. Yo creo que pueden copiarlo, les va a servir.

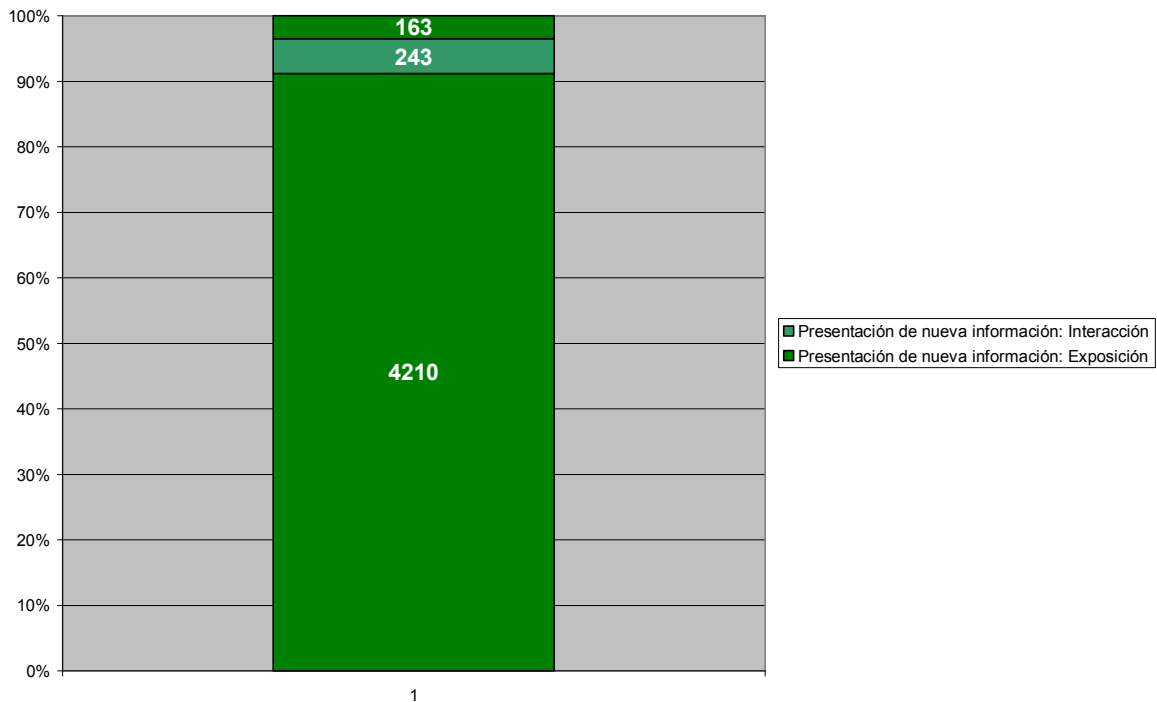
La totalidad de la clase, en consecuencia, parece revelar los supuestos ontológicos de la teoría directa, que ya hemos descrito abundantemente.

Gráfico VI.92: Actividades típicas de Aula – Sesión 04 (Marcela, perfil interconstructivo).



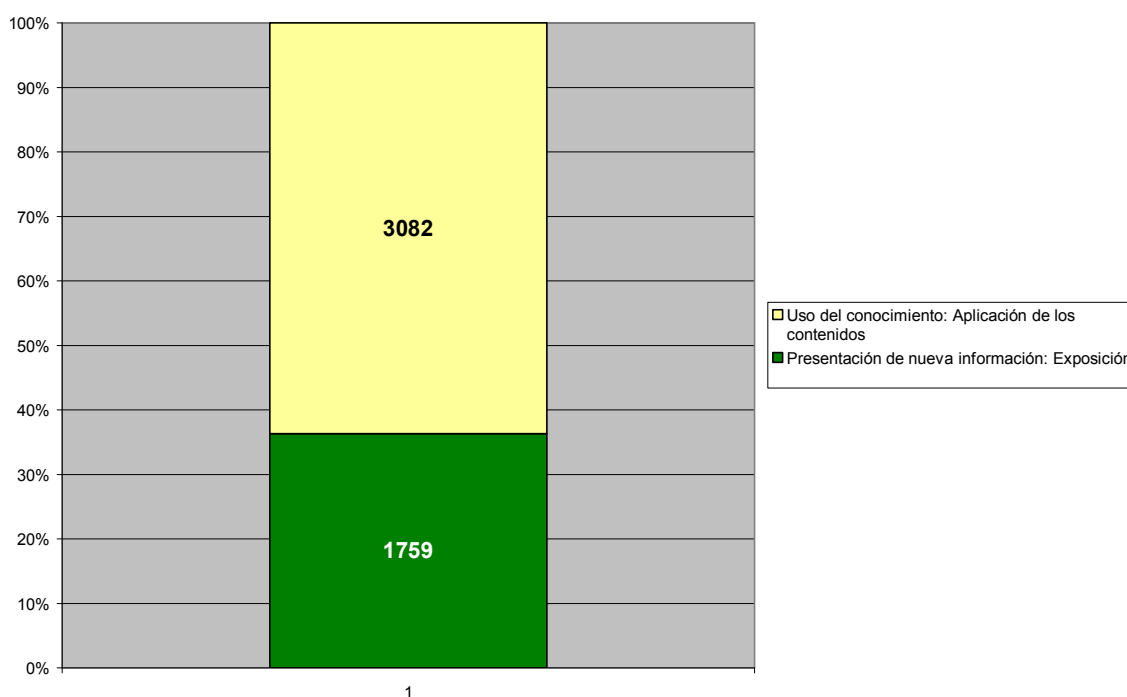
La quinta sesión parecía estar destinada originalmente al uso del conocimiento; de hecho, la profesora organizó al curso en parejas para que se dispusiera a realizar la guía de trabajo que les había preparado. Sin embargo, inició una ATA de **presentación de nueva información por exposición** del docente que se extendió por 1 hora, 10 minutos y 10 segundos, lo que claramente parece haber sido el resultado espontáneo de su forma de concebir el aprendizaje. En efecto, durante este tiempo hizo lectura de fragmentos de obras de Alejo Carpentier y Gabriel García Márquez, las que fue explicando detalladamente de acuerdo a los contenidos expuestos en las sesiones previas. Sólo al término de la clase nos encontramos con 4 minutos y 3 segundos de **interacción**, lapso en el que los estudiantes pueden expresar sus hipótesis respecto a la razón que explicaría que los pueblos americanos manifiesten cierta predisposición por los fenómenos paranormales. Terminado este breve intercambio, de carácter bastante constructivo, Marcela vuelve a la exposición hasta el término de la clase (2 minutos y 43 segundos más), quedando aún pendiente la explicación de Julio Cortázar.

Gráfico VI.93: Actividades típicas de Aula – Sesión 05 (Marcela, perfil interconstructivo).



Como era de esperarse, la última sesión de la unidad se inicia exactamente en el momento en que había sido interrumpida la **presentación de nueva información** por **exposición** del día anterior. De este modo, Marcela explica durante 22 minutos y 19 segundos las peculiaridades de la obra de Cortázar, al cabo de los cuales los alumnos se ponen a trabajar en parejas (**uso del conocimiento – aplicación de contenidos**) por espacio de 51 minutos y 22 segundos. Al término de este período se acaba la clase y los estudiantes entregan su trabajo, el que será calificado con nota, sin que exista ninguna instancia de evaluación o de cierre. Como ya hemos visto, al día siguiente se realizará un control de lectura y se dará por finalizado el tema.

Gráfico VI.94: Actividades típicas de Aula – Sesión 06 (Marcela, perfil interconstructivo).



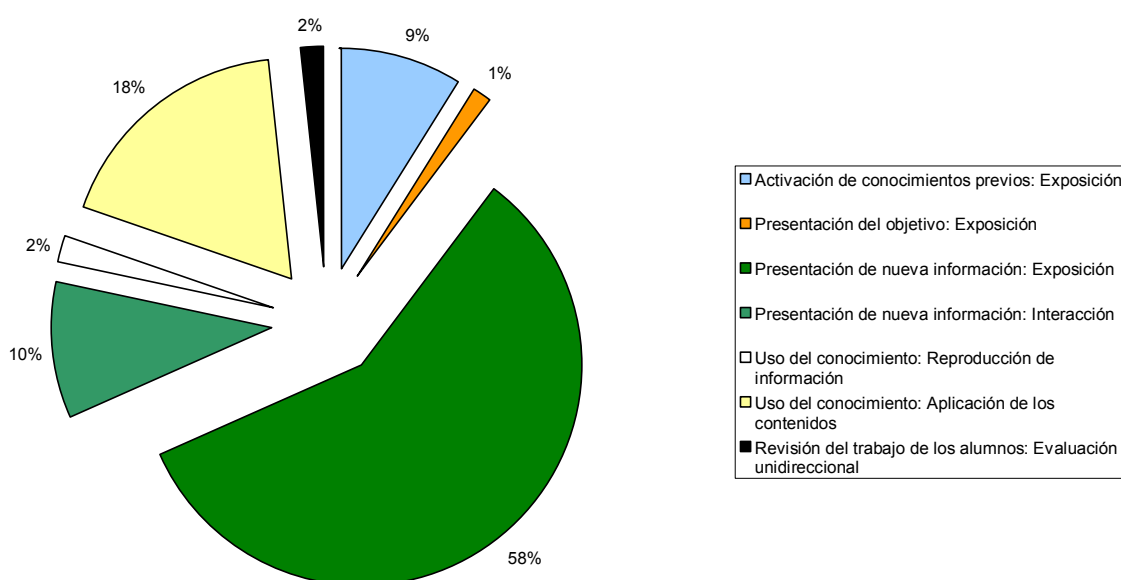
C. Estructura de actividad de la unidad temática

Contrariamente a lo que podríamos haber esperado, el 71% del tiempo de trabajo docente se realiza dentro de actividades típicas de aula que reflejan los supuestos ontológicos -es decir, una concepción de aprendizaje- cercanos a la teoría

directa. Así, el 58% de la unidad Marcela lo invierte **presentando nueva información** a través de su propia **exposición**, entregando datos y hechos en forma abundante y sin realizar acciones tendientes a promover la actividad mental constructiva de los alumnos. Solamente en las ATAs de **interacción** apreciamos un cambio de orientación, y vemos a la docente estimular la reflexión de los estudiantes y la construcción de una perspectiva propia de análisis; en estos momentos, que sólo constituyen el 10% de la unidad, la profesora abandona su rol de dispensadora de información y asume el de mediadora del intercambio de opiniones, presentando su visión de las cosas como una alternativa más.

Ahora bien, debemos notar que este cambio se produce sólo en temas anexos al contenido que está enseñando y se refieren –fundamentalmente- a algunos temas polémicos desarrollados por los escritores latinoamericanos del período; cuando se trata de analizar los conceptos propios de la unidad, vuelve a una modalidad mucho más “directa”.

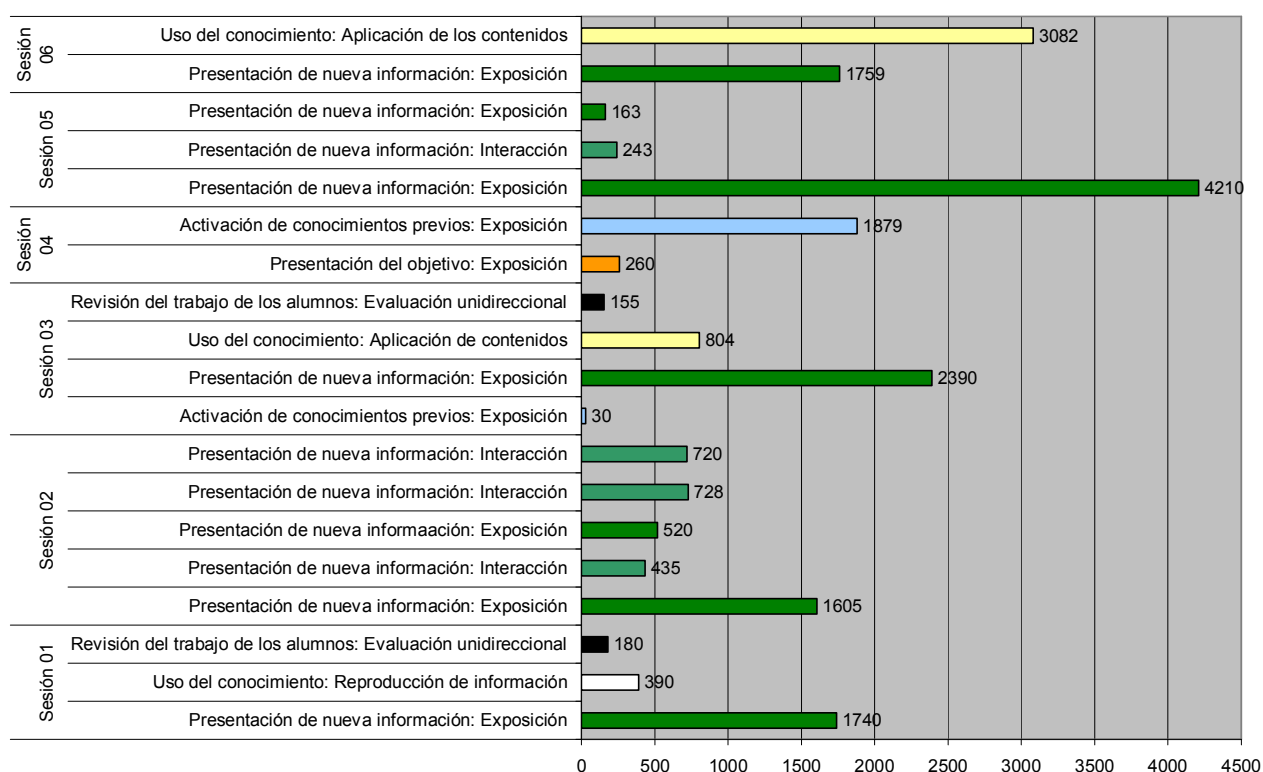
Gráfico VI. 95. Distribución de ATAs de la Unidad Temática – Irene (perfil interconstructivo).



Por otro lado, creemos que Marcela organiza la unidad como una **sucesión de eventos aislados**, incluso dentro de una misma sesión. ¿En qué sentido? Las actividades de **uso del conocimiento** son extraídas del texto del alumno, limitándose la docente a enunciar la página en la que se encuentran, sin realizar ningún tipo de explicación que permita comprender el vínculo entre éstas y su exposición previa; asimismo, las ATAs de **evaluación unidireccional**, no suponen una revisión de los conceptos trabajados en clase sino que parecen ser un mero chequeo de las respuestas correctas.

Esta organización parece quedar aún más en evidencia al analizar la forma en que finaliza la unidad temática: los alumnos responden un cierto número de preguntas y entregan sus respuestas a la profesora, las que las devolverá calificadas en el momento oportuno. No existe, en consecuencia, un esfuerzo por vincular las diferentes unidades de información que se han entregado o cerrar el proceso vivido verificando lo que se ha comprendido, como suelen hacer los profesores más cercanos a los supuestos ontológicos de la teoría interpretativa.

Gráfico VI.96. Secuencia de ATAs de la Unidad Temática – Marcela (perfil interconstructivo).



D. Estructuras de Construcción de Significado.

Como apreciamos en el gráfico VI.97, el 86% de los intercambios comunicativos que Marcela sostiene con los estudiantes se realiza en una estructura **directa**, en la que el docente es la principal fuente de información cierta y segura, fundamentalmente de tipo académico, y los aprendices intervienen sólo esporádicamente con respuestas o intervenciones muy cortas, normalmente respondiendo a una demanda específica del profesor (algún nombre, alguna fecha, etc.). Este predominio nos permitiría inferir que la docente observada está más cercana a los supuestos epistemológicos de la teoría directa, ampliamente descritos en los casos anteriores.

Sin embargo, apreciamos también que, cuando deja de lado el contenido escolar y se adentra en temas más experienciales, Marcela es capaz de cambiar de perspectiva y asumir una estructura claramente **constructiva**, en las que no existe una verdad única sino diferentes perspectivas de análisis de un mismo fenómeno. Es el ejemplo que observamos en la transcripción VI.2.4, momento en el que la profesora estimula a los alumnos a debatir sobre el impacto que tendrán las elecciones presidenciales en el país; en el fragmento se aprecia cómo se presentan diferentes opiniones y los estudiantes se responden unos a otros, y no necesariamente a la docente. Ésta, por su parte, adopta una postura mucho más horizontal y simplemente gestiona los intercambios, sin pretender transmitir una verdad cerrada, como sí ha hecho cuando ha explicado las diferentes obras de la narrativa latinoamericana.

Lo curioso es que este cambio de orientación epistemológica sólo se activa cuando dejamos de lado el espacio académico y nos abrimos a la realidad, como si Marcela estableciese una distinción entre ambos planos. En uno, el escolar, le correspondería entregar conocimientos indiscutibles; en el otro, el vital, asumiría una mirada más perspectivista. ¿Por qué afirmamos esto? Los otros dos momentos en los que volvemos a observar un intercambio contractivo se vuelven a producir en torno a temáticas abiertas, no escolares, mientras que todo aquello que dice relación con la caracterización de los autores analizados en la unidad se realiza siempre bajo una

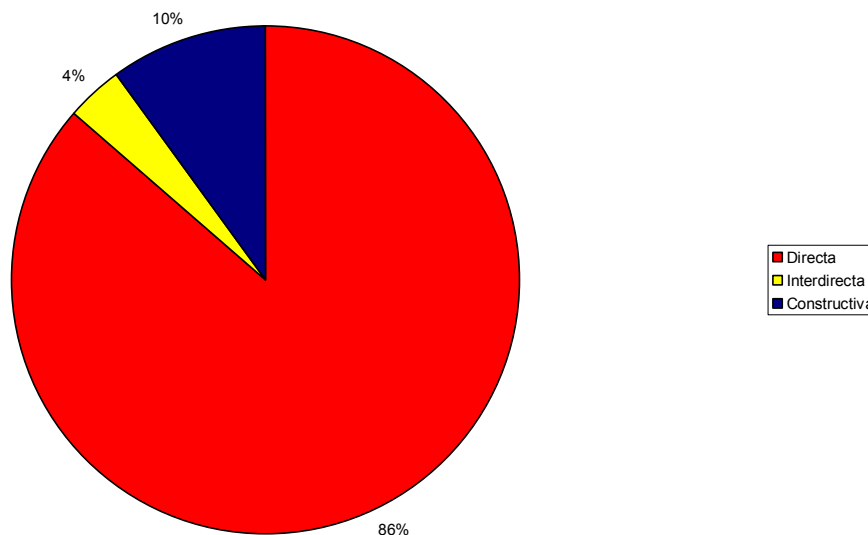
estructura de construcción de significado **directa**, y las preguntas planteadas por Marcela no dejan de ser un recurso retórico, pues jamás se deja espacio para el debate (como sí se hace en las tres ocasiones que hemos señalado).

Este hecho pareciese confirmar lo que hemos dicho en el capítulo I, en el sentido que ciertos contextos aumentan o restringen la posibilidad de activación de unas representaciones en desmedro de otras.

Transcripción VI.2.4/5 – Sesión 02

1. **Profesor:** Estamos hablando de 1900 y algo. Actualmente, Javiera, ¿tú crees en las elecciones que se van a realizar en nuestro país ahora? ¿Crees que puedan generar algún cambio? ¿Cuál es tu opinión?
2. **Alumno:** O sea, no sé. Que quede un candidato u otro da lo mismo... ¿las elecciones de ahora o las de fin de año?
3. **Alumno:** Las primarias.
4. **Profesor:** En las primarias simplemente se va a elegir cuál es el candidato, pero básicamente las elecciones presidenciales, que salga un candidato o salga otro, ¿podría cambiar en algo nuestra realidad chilena?
5. **Alumno:** Depende.
6. **Profesor:** A ver, esto me interesa.
7. **Alumno:** Depende, porque si gana la derecha de nuevo, ha hecho muchas cosas y se podrían continuar. Pero si gana la izquierda habría muchos cambios quizás no a favor.
8. **Profesor:** ¿Cuáles cambios? Tú me podrías mencionar alguno.
9. **Alumno:** No sé.
10. **Alumno:** Es que según sus seguidores no va a haber más lucro en la educación. Eso sería el cambio que ella haría, nivelar, por ejemplo (...)

Gráfico VI.97: Estructuras de construcción de significados (Marcela, perfil interconstructivo).



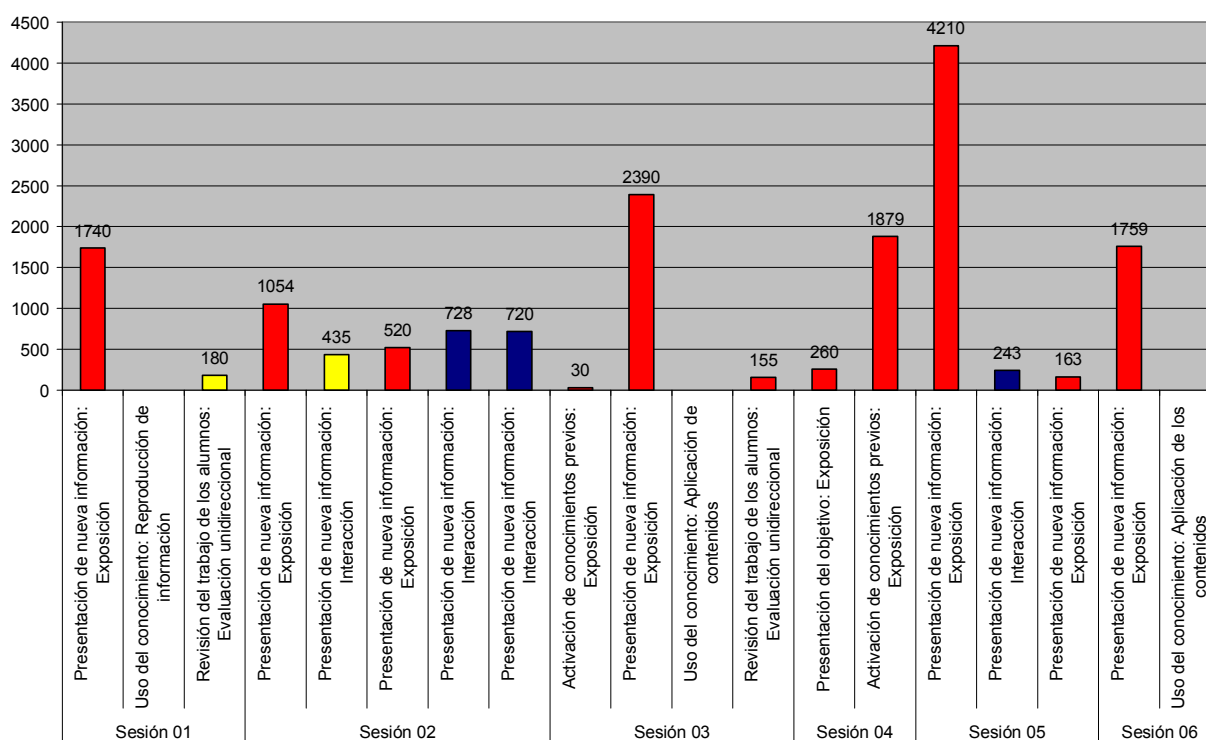
E. Relación entre ATAs y Estructuras de Construcción de Significado.

Finalmente, el análisis de la forma en que se relacionan las **actividades típicas de aula** con las **estructuras de construcción de significado** promovidas por Marcela vuelven a mostrar coherencia entre los supuestos epistemológicos y ontológicos de su teoría implícita acerca de la enseñanza y el aprendizaje, lo que resulta casi evidente después de todo lo que hemos venido diciendo.

No obstante, y como ya hemos indicado, se produce un fenómeno que no habíamos observado previamente y es la capacidad de la docente para dar un giro epistemológico radical y pasar de un momento a otro a diálogos mucho más perspectivistas, en los que su rol dentro del aula deja de ser el de dispensadora de información y se transforma en mediadora del intercambio de opiniones. Tal como dijimos, lo interesante de este hecho es que se produce sólo cuando Marcela se aleja de lo académico y plantea temas controvertidos, que los mismos autores que ha estado explicando previamente, han desarrollado de manera polémica a lo largo de sus obras.

Lo que acabamos de señalar nos plantea la dificultad de reubicar a la profesora en cuestión dentro de los perfiles que hemos ido proponiendo. Este último factor, de corte epistemológico, nos llevaría a postularla como parte de la categoría **interconstructiva**, aún cuando su forma de organizar la actividad conjunta se acerque más a una teoría directa. No obstante, lo que hemos señalado unas líneas más arriba permite que nos inclinemos por agruparla junto a los docentes del perfil **directo**

Gráfico VI.98: Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Unidad Temática (Marcela, perfil interconstructivo).



VI.2.5. Profesor 5: Claudio (Lengua Castellana y Comunicación).

A. Descripción general

Claudio realiza su labor de profesor de Lenguaje y Comunicación en el colegio marista desde hace cinco años aproximadamente, desempeñándose en los últimos niveles de enseñanza básica (finales de primaria e inicios de la ESO). Tiene menos de 30 años y acaba de terminar una Maestría en su disciplina, centrado en temas didácticos y de la especialidad académica.

La unidad registrada en vídeo tuvo una duración de tres sesiones, cada una de ellas de dos períodos de duración y se efectuó en un 8º básico (2º de la ESO); el tema en estudio fue la estructura de los textos argumentativos (3 horas 50' 10'' efectivos de clases).

2.2. Actividades típicas de aula

Claudio da comienzo a la primera sesión de la unidad (dos períodos de 45 minutos) con una ATA de **activación de los conocimientos previos (pregunta – respuesta)** que tiene una duración de 1 minuto y 45 segundos. En ella, solicita a los estudiantes recordar algunos datos asociados al contenido declarativo que se ha comenzado a desarrollar (tipos de textos argumentativos), dando por hecho que – como han sido estudiados el año anterior- deberían ser recordados por los alumnos (turno 1). La primera intervención de los estudiantes (turno 2), nos permite inferir que el interés del docente en esta ocasión es exclusivamente la reproducción de información y no el favorecer la actividad mental constructiva, pues el aprendiz en cuestión responde con un ejemplo extraído de su propia experiencia, experiencia que además es compartida por todos los presentes. Sin embargo, Claudio no le invita a explicar o profundizar el sentido de sus dichos, sino que continúa demandando otros tipos de textos, dando él mismo un ejemplo (turno 5).

Es muy interesante notar, además, que el mismo profesor califica la actividad que se realizará en la unidad como una construcción conjunta (destacado en la transcripción VI.2.5/01), revelando de alguna forma su interés explícito. ¿Será efectivamente un proceso de construcción del conocimiento lo que llevará a cabo? Lo analizaremos a lo largo de la unidad.

Transcripción VI.2.5/01 – Sesión 01.

1. **Profesor:** Bien niños, vamos a comenzar la clase. La idea es que podamos ir reforzando aquello que estuvimos analizando en ocasiones anteriores, para luego **ir construyendo en conjunto** lo que viene para la unidad que comenzamos hoy, que está relacionada con el tema de la argumentación, tema que nosotros de alguna u otra manera nosotros hemos analizado, que hemos trabajado en años anteriores, por lo tanto, sobre el cual deberían tener algunos conocimientos, ¿o no? ¿Cuál es el ejemplo clásico de argumentación? Cristian.
2. **Alumno:** Cuando usted en las pruebas pregunta haga un texto argumentativo sobre tal cosa
3. **Profesor:** Ah, perfecto. Se asemeja a los textos que aparecen en las pruebas, ¿o no?
4. **A:** Sí.
5. **Profesor:** La columna de opinión.
6. **Alumno:** La carta al director.
7. **Profesor:** La carta al director. Son clásicos ejemplos de lo que son textos argumentativos. ¿Qué otro ejemplo de texto argumentativo conocemos? Aparte de la carta al director o la columna de opinión. ¿Hay más?
8. **Alumno:** La crítica.
9. **Profesor:** La crítica, el comentario.
10. **Alumno:** ¿El debate?
11. **Profesor:** El debate es una forma de argumentación. Es una discusión concretamente. Bien.

Posteriormente, destina 2 minutos 56 segundos a la **presentación de los obtenidos de la sesión**, en la modalidad **análisis del objetivo**, explicando brevemente lo que espera que los alumnos aprendan en la clase y conectando, a través de una pregunta, con uno de los conceptos centrales que permiten comprender el propósito de la unidad. No obstante, la formulación de estas metas de aprendizaje se realiza bajo el formato de Bloom (verbo en infinitivo más conocimiento declarativo) y no refleja de manera directa la intención constructiva verbalizada pocos minutos antes o, más bien, dejan entrever cómo algunos de los supuestos ontológico que estructuran su

concepción implícita de lo que es construir conocimiento en conjunto están atravesados por representaciones más cercanas a una teoría interpretativa. En efecto, si bien el centro de la construcción es un conocimiento culturalmente relevante (Solé y Coll, 2004), adquiere su verdadera importancia cuando cobra sentido para el aprendiz, es decir, se convierte en un conocimiento significativo para su vida cotidiana y se conecta con su experiencia previa. Claudio no explicita esta intención, sino que pone su acento en la adquisición de conocimiento académico, aun cuando posteriormente haga un esfuerzo en la línea que acabamos de señalar.

Creemos que este detalle revela la coexistencia de diferentes representaciones implícitas en un mismo sujeto (pluralismo representacional), concepto que sustenta la noción de perfiles que subyace a este trabajo.

Transcripción VI.2.5/01 – Sesión 01.

1. **Profesor:** Yo quiero partir sí retomando algunas cuestiones asociadas al texto expositivo para ir contrastándolo con lo que es el texto argumentativo. Hay características que van a coincidir, pero que van a establecer diferencias absolutamente claras. Voy a presentarles el objetivo de la clase de hoy que sería el siguiente ... el objetivo de la clase: Reconocer las características de la estructura argumentativa. Por otro lado sería contrastar los rasgos característicos del texto expositivo en relación con el discurso argumentativo. La idea es que a partir de estos dos objetivos podamos ir generando los aprendizajes que debemos tener para la estructura de un texto argumentativo. La idea es que podamos reconocer cómo se organiza un texto argumentativo, cuáles son las partes constituyentes de este tipo de discurso, y por otro lado, ir contrastando las características propias de la estructura expositiva, con las características propias de la estructura argumentativa. Cuando hablo de estructura de un texto, ¿a qué me refiero?
2. **Alumno:** Al orden que posee el texto (...)
3. **Profesor:** Al orden -cierto- que posee el texto. Muy bien Loreto.

A continuación, el profesor continúa con la **presentación de los objetivos de la sesión** aunque esta vez intenta **despertar la necesidad por aprender** durante 6 minutos y 56 segundos, tiempo en el que da la posibilidad a los estudiantes de comentar situaciones de su vida cotidiana en la que requiere del empleo de textos

argumentativos. Analizaremos más en detalle el intercambio que se produce en el apartado destinado a las estructuras de construcción de significado.

Luego, se da paso a la **presentación de nueva información**, alternando la **exposición** del profesor (3 minutos y 35 segundos), la **interacción con los alumnos** (22 minutos y 31 segundos) y una nueva **exposición** docente (10 minutos y 14 segundos). Centrando nuestra atención en la ATA de interacción, constatamos que en este caso Claudio promueve el aprendizaje de conceptos, intentando mostrar la relación entre las diferentes unidades de información y las diferencias existentes entre los textos argumentativos y los expositivos, generando en la pizarra un esquema de síntesis. Pareciese, en este sentido, querer promover un proceso de **ajuste cognitivo** por **discriminación**, es decir, intentar que los estudiantes diferencien con claridad entre los estructuras textuales que tienden a confundirse.

Para lograrlo, favorece abundantemente la participación de los aprendices, la que no se limita –como en muchos de los casos que hemos visto– a la simple verbalización de una o dos palabras, sino a una elaboración mucho mayor, siempre centrada en el conocimiento académico, como se percibe en la transcripción VI.2.5/03

Transcripción VI.2.5/03 – Sesión 01.

1. **Profesor:** Rosario, ¿qué iba a decir usted?
2. **Alumno:** Que a veces el receptor quiere profundizar lo que ya sabe.
3. **Profesor:** Ya. Claro. El receptor puede tener por objetivo conocer el tema que se está planteando o bien profundizar en lo que ya conoce, en lo que ya sabe. Nacho.
4. **Alumno:** Que el mensaje tiene que ser específico y detallado, y se transmite a través de un discurso o un texto.
5. **Profesor:** El mensaje tiene que ser específico y detallado. Muy bien. ¿Cómo podrías explicar esta característica del texto expositivo? ¿Por qué el mensaje debe ser específico y detallado? María Jesús.
6. **Alumno:** Porque va a un público general o común y tiene que ser entendible para todo tipo de público.
7. **Profesor:** Claro. Todos lo debemos entender. Rocío.
8. **Alumno:** Porque el receptor se puede aburrir al estar escuchando tanta ... un texto largo, no puede entender el mensaje en sí y entiende cualquier otra cosa en vez de lo que debe entender.

9. **Profesor:** Cristian.
10. **Alumno:** El emisor debe usar un lenguaje que el receptor pueda entender.
11. **Profesor:** Ya. Cierto. El lenguaje debe ser claro, debe ser preciso. Muy bien Cristian. Para que todos comprendamos de qué se trata el tema.

Inmediatamente concluida esta actividad, se da paso a una ATA de **uso del conocimiento** que hemos clasificado como **solución de problemas**, en cuanto que los alumnos se ven enfrentados al desafío de contrastar dos textos argumentativos que apuntan a un tema de actualidad y enormemente polémico como es la construcción de una central hidroeléctrica en la Patagonia chilena. A partir de los textos, y en un intercambio que involucra a todos los estudiantes, se concluye argumentando a favor y en contra de esta iniciativa privada, actividad que promueve una intensa actividad mental constructiva por parte de los estudiantes. En conjunto, esta actividad se extiende por 17 minutos y 51 segundos.

Para cerrar la sesión, Claudio lleva a cabo una **síntesis de los contenidos** de la clase, a través de una **exposición** en la que emplea 3 minutos y describe –como se aprecia en la transcripción VI.2.5/04– los principales contenidos declarativos que se han abordado. En este sentido, resulta curioso que el docente no haga referencia al conocimiento que han construido los propios estudiantes, centrándose sólo en los conceptos fundamentales del tipo de texto en estudio, lo que parecería respaldar la idea que hemos establecido un poco más arriba (pluralismo representacional).

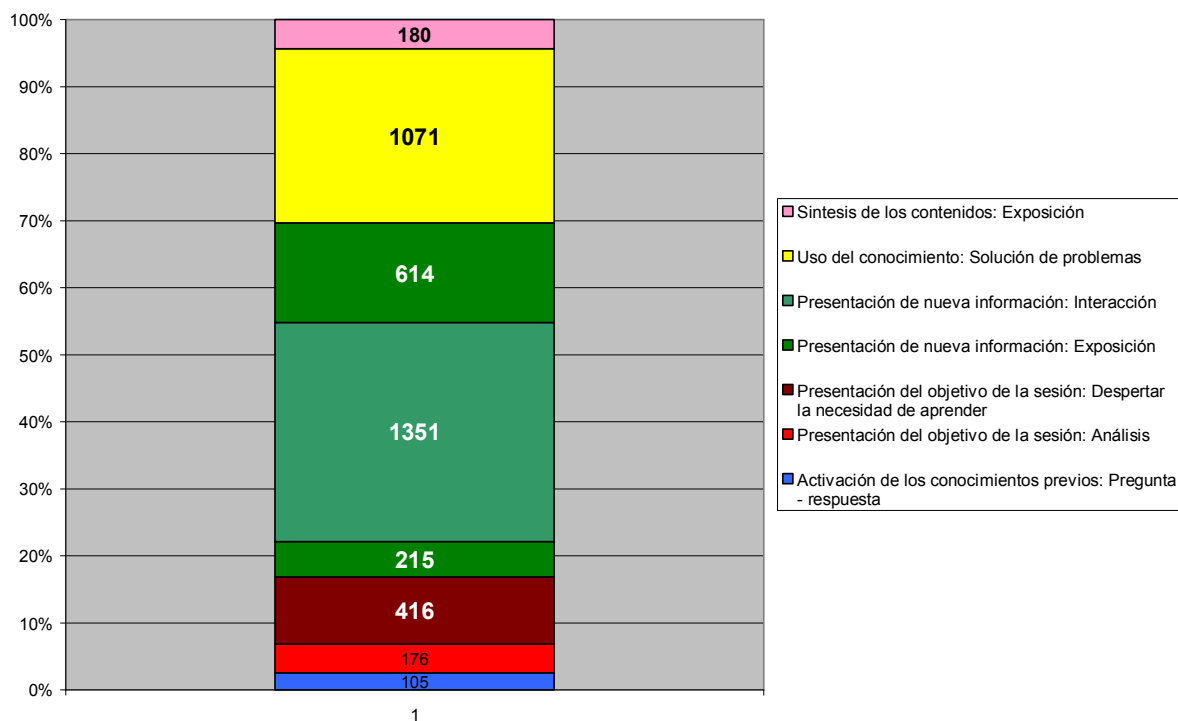
Transcripción VI.2.5/04 – Sesión 01.

1. **Profesor:** Estamos terminando la clase. En síntesis, reconocemos cuál es el objetivo de un texto argumentativo, que es convencer al receptor o destinatario sobre un punto de vista que yo tengo a través de argumentos que estén en concordancia con lo que yo pienso. Argumentos que podrían ser de corte afectivo, lo veíamos en el texto, o bien ser más basados en la lógica, en la razón. Analizamos cuáles son las características del texto argumentativo, contrastándolas con las del texto expositivo y decíamos que en lo argumentativo se dan a conocer de forma clara y subjetiva las opiniones y los argumentos que se tiene sobre un tema o un hecho determinado. Predomina la función apelativa y su estructura está basada en una introducción, en un desarrollo y una conclusión. En la introducción se plantea la tesis o la opinión, además del tema sobre el cual voy a hablar. En el desarrollo se dan a conocer los argumentos que

permiten que yo opine de esa manera, cuáles son las razones que yo tengo para creer algo u opinar de cierta forma, y finalmente en la conclusión se va a reforzar la tesis planteada al inicio y se va a realizar una síntesis de lo expuesto anteriormente. Bien jóvenes, así más o menos estaría funcionando el tema de la argumentación. Profundizamos en ello y la próxima clase centrándonos específicamente en el texto argumentativo. Pueden arreglar sus cosas.

En síntesis, Claudio destina la mayor parte de la actividad conjunta a la **presentación de nueva información por interacción con los alumnos (32,75)**, al **uso del conocimiento a través de la solución de problemas (25,9%)** y a la **presentación del objetivo de la sesión intentando despertar la necesidad por aprender (10,1%)**. Estas dos últimas actividades las hemos considerado dentro de las ATAs cercanas a los supuestos ontológicos de una teoría constructiva, mientras que las restantes más bien se ubicarían como muestra de la teoría interpretativa, coexistencia que sería bastante consistente con el perfil en el que hemos situado a Claudio.

Gráfico VI.99: Actividades típicas de Aula – Sesión 01 (Claudio, perfil interconstructivo).



De manera bastante similar a la sesión que acabamos de analizar, la segunda – también de dos períodos consecutivos de 45 minutos- se inicia con la **presentación del objetivo de la sesión** a través de un **análisis** del mismo hecho por el propio docente. A esta actividad destina 2 minutos y 15 segundos y en ella da la impresión que se refleja cierto deseo por promover procesos de **crecimiento** de la estructura cognitiva: los alumnos ya saben algo del tema, pero en esta clase *aprenderán más*.

Transcripción VI.2.5/05 – Sesión 02.

1. **Profesor:** Vamos anotar los en el cuaderno los objetivos de la clase ya, hoy día vamos analizar las características de un artículo o columna de opinión, la idea es analizar hoy día cuales son las principales características vuelvo a insistir que tiene un artículo o una columna de opinión. Columna de opinión eso ya cierto nos plantea que es un texto cierto argumentativo, donde se da a conocer un opinión cierto, relacionada con un argumento que va a respaldar lo que nosotros pensamos se van a crear razones cierto, las nosotros podemos pensar algo respecto de un tema o hecho determinado, esa es la idea de la clase de hoy, que ustedes aprendan cierto bien las características de este tipo de texto argumentativo que es el artículo o columna de opinión ya, algo de eso hemos visto el año anterior ya, por lo tanto algo de eso saben también ya.

Posteriormente, y como se desprende la transcripción VI.2.5/06, organiza una ATA de **activación de los conocimientos previos** en la modalidad **pregunta – respuesta**. Su declaración explícita apunta a generar los conocimientos de la clase y organizar los conceptos referidos a la argumentación por medio de un mapa conceptual, propuesta que se acerca mucho a los supuestos ontológicos de las teorías constructivas; no obstante, el desarrollo de la tarea convierte esta intención inicial en un juego de preguntas planteadas por el profesor y respuestas exactas por parte de los estudiantes, de manera que es el propio Claudio quien va estableciendo las relaciones conceptuales a partir de la información aislada proporcionada por los estudiantes.

Este hecho, pareciese revelarnos los componentes implícitos de su concepción de aprendizaje (supuestos ontológicos): es importante organizar el conocimiento, lo que daría origen a una nueva construcción por parte del aprendiz a través de una

actividad mental intensa; sin embargo, la exposición del profesor puede reemplazar este ejercicio intelectual de modo tal que con reproducir el esquema que el docente ha ido construyendo parece ser suficiente para que dicha estructura se traslade a la mente del sujeto que aprende. Esto podría explicar el hecho que destine 6 minutos y 58 segundos del tiempo comprendido en esta ATA para reproducir el esquema en el cuaderno. La expresión final de la actividad parece reafirmar nuestra hipótesis: “¿Se dan cuenta como esto se va articulando? ¿Queda clarito?”

Transcripción VI.2.5/06 – Sesión 02.

1. **Profesor:** Bien comenzamos entonces con el repaso de la clase anterior para ir generando los conocimientos con la clase de hoy. Ayer decíamos que la argumentación la utilizábamos en la vida cotidiana cierto, cuando manteníamos una discusión con otra persona respecto a un tema que genera controversia que genera polémica, distintos puntos de vista, desde ahí vemos también que nosotros argumentamos para obtener algunos fines cierto, como convencer a nuestros padres de que nos dejaran asistir a una fiesta, de convencer por ejemplo al profesor de modificar la fecha de una prueba ya, esos son situaciones de la vida cotidiana en las cuales argumentamos, en las cuales tratamos en convencer al otro de que asuma una determinada actitud o bien manifieste una determinada opinión basada siempre en razones que respalden lo que uno piensa esta claro Entonces voy a borrar los objetivos ya, para ocupar la pizarra un 100% . La idea hoy en este repaso centrarnos solamente en lo que vimos sobre el discurso o el texto argumentativo ya, vamos a dejar de lado el contraste que hicimos con el texto expositivo para centrarnos solamente en lo argumentativo de alguna manera vamos ordenar el conocimiento adquirido hoy ya, entonces para emprender esa tarea de ordenar los conceptos referidos a la argumentación vamos a realizar un mapa conceptual en la pizarra que nos va permitir identificar y reconocer aquellos rasgos del texto que fuimos analizando ayer.

Acto seguido, Claudio estructura una actividad de **uso del conocimiento** que requiere la **aplicación de los contenidos** declarativos que se han presentado hasta el momento, tarea a la que se destinan 23 minutos y 45 segundos. ¿En qué consiste? En conjunto, leen un texto argumentativo que defiende el uso de la bicicleta en la ciudad (11'17''), para identificar luego los diferentes componentes del texto argumentativo. Este ejercicio parece estar orientado a promover la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes, al punto que deriva en un intercambio mucho más abierto

que finalmente se centra en el tema en sí mismo y no en la macroestructura textual; no obstante, la tarea como ha sido originalmente planteada se encaminaba más bien en la dirección planteada al comienzo de la clase: reconocer las características de un texto argumentativo.

A partir de este ejercicio, el docente **presenta nueva información** mediante una **exposición** de 7 minutos y 42 segundos y luego una **interacción** con los estudiantes que se extiende por 14 minutos y 29 segundos en los que el intercambio se centra en datos y hechos, sin promover aprendizajes constructivos.

Tras lo anterior, se destinan 3 minutos al **uso del conocimiento**, realizando una tarea sugerida en el libro de texto de los alumnos y que, por el poco tiempo asignado, no se alcanza a efectuar en forma completa. De hecho, las preguntas a) y b) son de carácter reproductivo, la pregunta c) apunta a la aplicación de contenidos y la d) a la solución de problemas, de acuerdo a la categorización que hemos realizado. Sin embargo, dada su procedencia y el poco tiempo asignado a ella, hemos decidido pasarla por alto en nuestro análisis, pues parece que no responden a la concepción que Claudio tiene sobre aprendizaje sino al diseño de una instancia externa al aula, en este caso, el equipo editorial del texto.

Transcripción VI.2.5/07 – Sesión 02.

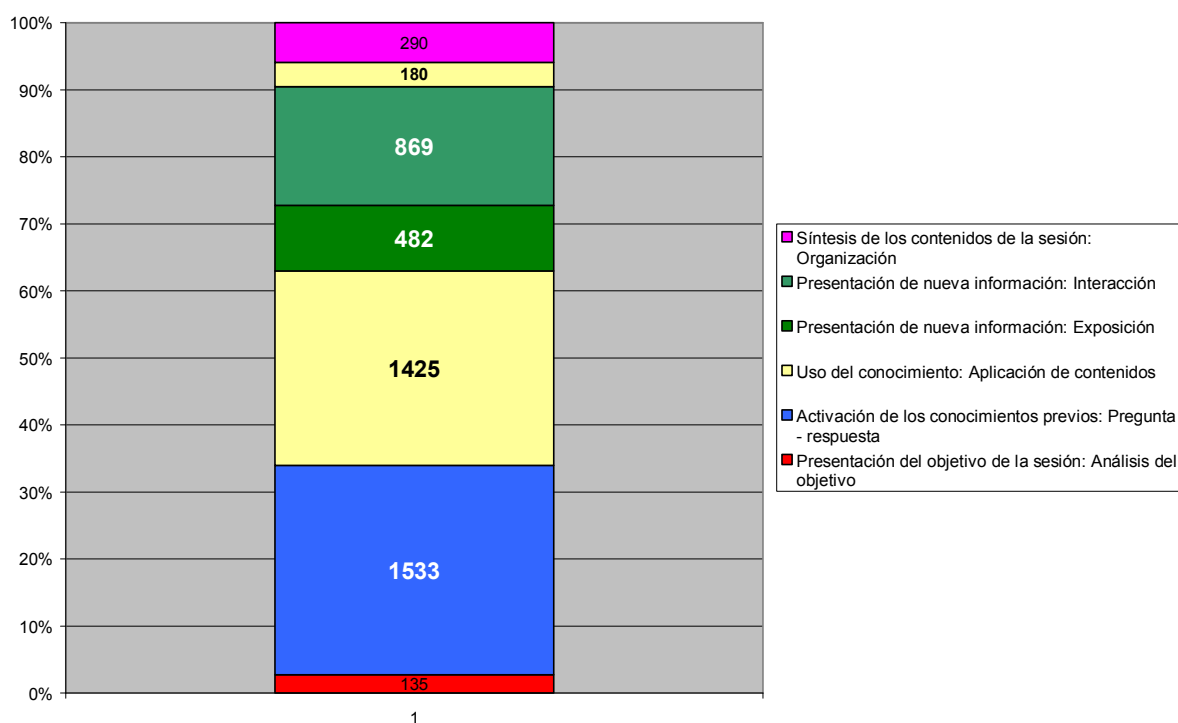
1. **Profesor:** Comienza la actividad en la página 241, bueno dice plantea por ejemplo a) cuál es el propósito del texto leído, luego te preguntan de acuerdo a lo leído en el texto a) de qué trata el comercial cómprate un auto perico, b) después dice menciona tres medidas que se señalan en el texto para potenciar el uso de la bicicleta, c) con que finalidad se citan los ejemplos de Barcelona e Inglaterra, d) estás de acuerdo con que se reemplacen el automóvil por la bicicleta, justifica en tu cuaderno.

Se finaliza la segunda sesión con una ATA de **síntesis de los contenidos** por **organización** del conocimiento declarativo estudiado. En este caso son dos alumnas las que destacan lo que se ha aprendido en términos –fundamentalmente- de datos y hechos que reflejan ante todo procesos de **crecimiento** de la estructura cognitiva.

Transcripción VI.2.5/8 – Sesión 02.

1. **Alumna:** la síntesis es que nosotros hoy día vimos las características de la columna de opinión, su estructura y de que se trata (no se entiende) expresando opiniones, que plantea la introducción, desarrollo y conclusión, en la columna de opinión nosotras vimos su estructura y quienes dan opiniones, las opiniones la dan gente importante, son algunas autoridades o son algo importante entre la gente, su estructura introducción, desarrollo y conclusión, la introducción muestra la tesis, el desarrollo que se desarrolla y da en el momento y la conclusión se finaliza todo y se da la idea principal (no se entiende)
2. **Profesor:** M^a Jesús quieres aportar con algo
3. **Alumna:** Sí, otro tipo de texto argumentativo sería el spot publicitario, todo lo que es publicidad que da a conocer sobre (no se entiende) y eso.
4. **Profesor:** Muy bien chiquillas, un aplauso, pero un aplauso de verdad. Muy bien jóvenes.

Como observamos en el gráfico VI.100, la sesión es muy variada en términos de la estructura de actividad que le ha asignado Claudio, destinando la mayor proporción del tiempo disponible a la **activación de los conocimientos previos** (31,2%) y al **uso del conocimiento por aplicación de los contenidos** (29%). Sin embargo, y contrariamente a lo que comentábamos al término de la primera sesión, en esta oportunidad la mayoría de las actividades responde a los supuestos ontológicos de una teoría interpretativa: se promueve abundantemente la participación del alumno en una serie de tareas que lo mantienen procesando información de manera activa, aunque el propósito final es reproducir con la mayor fidelidad posible un conocimiento declarativo fundamentalmente.

Gráfico VI.100. Actividades típicas de Aula – Sesión 02 (Claudio, perfil interconstructivo).

La tercera y última sesión comienza con 1 minuto 30 de **presentación de los objetivos de la sesión** por **exposición del profesor**; a diferencia de lo que hemos venido diciendo hasta hora, en esta ocasión simplemente enuncia el aprendizaje esperado, sin detenerse mayormente en él.

Posteriormente, invierte 17 minutos y 37 segundos en una ATA de **activación de los conocimientos previos** bajo la modalidad **pregunta respuesta**; en ella, se preocupa sobre todo de recoger datos comentados en la clase recién pasada, sin que existan indicios que nos permitan inferir su interés por estimular la actividad constructiva de los alumnos. De hecho, les pide mirar en el cuaderno para extraer desde allí la información esencial y destina 6 minutos y 20 segundos del tiempo de actividad a la reproducción en el cuaderno de lo que se ha escrito en la pizarra.

A continuación, vuelve sobre el **objetivo de la sesión** pero esta vez realiza un **análisis** del mismo, intentando generar una definición compartida de lo que es una “tesis” dentro de un texto argumentativo para que los estudiantes comprendan qué es

lo que se espera de ellos. Luego, inicia la **presentación de nueva información**, primero a través de la **interacción** con los estudiantes (5 minutos 34 segundos) y después por una **exposición** de 14 minutos y 56 segundos. En ambos casos, no se encuentran señales que nos permitan inferir que el interés de Claudio es promover aprendizajes constructivos.

La ATA siguiente es una actividad de **uso del conocimiento** por **aplicación de los contenidos**, tarea que a simple vista parece constituir un ejemplo de solución de problemas, al demandar de los estudiantes la formulación de una opinión personal frente a una serie de temáticas bastante controvertidas. Sin embargo, el foco del docente se encuentra en la aplicación del concepto tesis más que en el contenidos que puedan elaborar los aprendices; por ello, aunque las opiniones sean subjetivas, señala que la evaluación posterior determinará si la tesis es correcta o no en términos formales, como se constata en la transcripción VI.2.5/09.

Transcripción VI.2.5/9 – Sesión 03.

1. **Profesor:** Construye, según lo analizado en clases, una tesis que manifieste tu opinión sobre alguno de los siguientes temas dos puntos, de los siguientes temas dos puntos, puede ser, pueden poner viñetas si quieren, o bien al margen, ya Servicio militar obligatorio, servicio militar obligatorio, siguiente tema al margen, después vamos a anotar esos mismos temas, pena de muerte, pena de muerte, derecho a voto de los chilenos en el extranjero, derecho a voto de los chilenos en el extranjero, de los chilenos en el extranjero, ya, relaciones sexuales prematrimoniales, estaba en la guía, ya relaciones sexuales prematrimoniales , mucha gente, si mucha gente quiere llegar virgen al matrimonio, como hay mucha gente que no lo hace, ya bien chiquillos a ver, hagamos lo siguiente, hasta ahí, después, la idea es que hagan una tesis sobre cada uno de los temas ya chiquillos, hagan la construcción de su tesis de acuerdo.....las, las vemos ahora si están bien o malas, ya, esto es cortito, si cada uno hace la construcción de una o dos, cierto, tesis a partir de los temas que se plantearon aquí, ya, podrían hacer un tesis favorable o una tesis desfavorable o mala, ya, así podríamos corroborar, cierto, que generan polémica, generan controversia

En coherencia con lo anterior, se efectúa inmediatamente concluido el tiempo asignado, la **revisión del trabajo personal** de los alumnos, en la modalidad definida

como **evaluación unidireccional**. La transcripción VI.2.5/10 ilustra la dinámica seguida a lo largo de los 17 minutos y 10 segundos de duración de la ATA.

Transcripción VI.2.5/10 – Sesión 03.

1. **Profesor:** Catalina Mellado pase usted, excelente Cata muy bien, veamos lo que escribió la Cata, dice el Servicio Militar obligatorio es muy inadecuado e innecesario, a lo mejor otros podrían plantearlo al contrario, cierto, está excelente lo que plantea la Cata, el Servicio Militar obligatorio es el sujeto de la oración de qué se habla, de qué estamos hablando.
2. **Alumno:** del Servicio Militar obligatorio
3. **Profesor:** Luego, ocupa el verbo copulativo ser que está en presente es, y tenemos cómo es el Servicio Militar para la Catalina es inadecuado e innecesario, a lo mejor para otra persona podría no ser de esta manera ya, muy bien Catalina excelente su tesis, bien construida desde el punto de vista de lo planteado en clase ya (pasa alumna al pizarrón). Que los chilenos voten en el extranjero es una mala idea, ya que no forman parte del país propiamente y no se rigen por nuestras leyes, muy bien ya. La tesis cumple con los requisitos, habla cierto de quiénes de los chilenos que votan en el extranjero cierto está el sujeto, luego está el verbo copulativo ser cierto conjugado desde la tercera persona singular en presente cierto, más el complemento que está en el predicado.

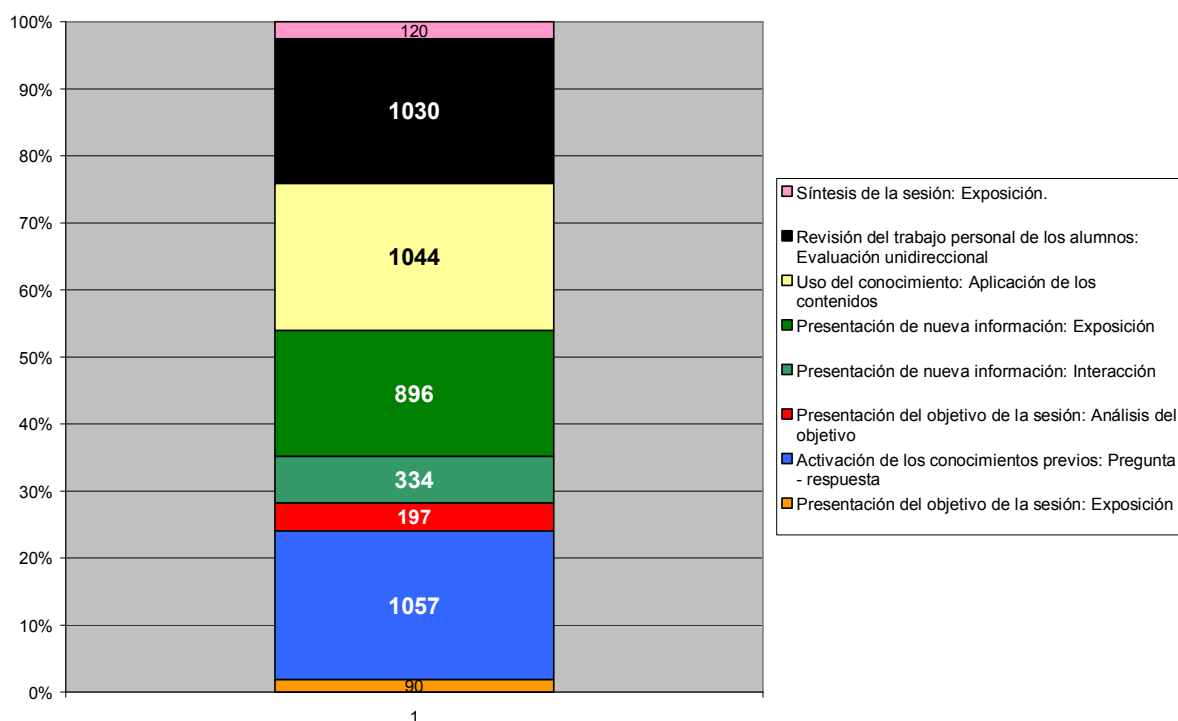
Finaliza la sesión con una **síntesis de los contenidos** mediante una breve **exposición** en la que Claudio realiza un recuento de las actividades realizadas más que de los aprendizajes alcanzados suponiendo quizás, que el objetivo ha sido logrado porque se han realizado las tareas según lo previsto, y la mayoría de los estudiantes ha construido algunas tesis que, desde el punto de vista estructural, cumplen con los requerimientos establecidos.

Transcripción VI.2.5/11 - Sesión 03..

1. **Profesor:** Muy bien, chiquillos lo que hicimos fue recordar las características de la columna de opinión, las analizamos a través de un pequeño esquema, ya y posteriormente lo que hicimos fue aprender a formular un tesis. Primero definiendo qué es una tesis, qué es una opinión, y luego analizamos cada una de las partes que construye no cierto o constituye más bien una tesis u opinión. Analizamos cierto el sujeto, de quien se habla dentro de la tesis, analizamos el verbo que debería utilizar copulativo ser, conjugado en tercera persona singular en presente, y luego veríamos el predicado que es lo que complementa cierto la información que se ha planteado.

El gráfico VI.101 nos permite apreciar que las ATAs a las que se asigna más tiempo son la **activación de conocimientos previos (pregunta – respuesta)** (22,2%), el **uso del conocimiento (aplicación de los contenidos)** (21,9%) y la **revisión del trabajo personal de los alumnos (evaluación unidireccional)** (21,6%), ninguna de ellas representativa –al menos desde nuestra perspectiva- de los supuestos epistemológicos de las teorías implícitas constructivas sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Gráfico VI.101. Actividades típicas de Aula – Sesión 03 (Claudio, perfil interconstructivo).



C. Estructura de actividad de la unidad temática

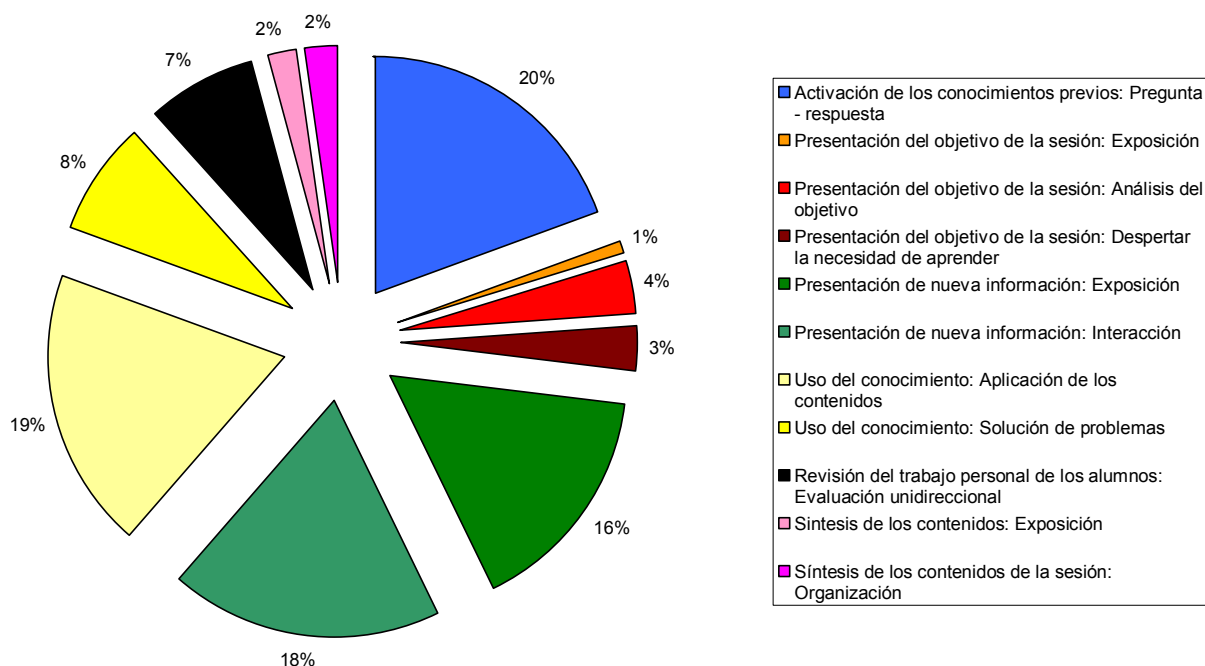
El primer aspecto que nos llama la atención es la gran variedad de ATAs presentes en la unidad llevada adelante por Claudio, aspecto que sería bastante consistente con los supuestos ontológicos de la teoría interpretativa (importancia de la actividad del alumno en el procesamiento de la información), especialmente cuando aquellas a las que se dedica más tiempo (activación de conocimientos previos:

pregunta-respuesta (20%), presentación de nueva información: interacción (18%) y uso del conocimiento: aplicación de los contenidos (19%)) tienen como fin último la reproducción de datos y hechos o la comprensión exacta de algunos conceptos centrales de la disciplina, en las que los procesos cognitivos del estudiante se orientan no a la construcción de una representación personal del contenido sino a la adquisición de cuerpos de información adecuadamente estructurados y de la manera más fidedigna posible.

De ahí que cobre sentido el tiempo que se dedica a la **evaluación unidireccional** (7%) al término de la sesión, ATA más cercana a una teoría directa; en definitiva, da la impresión que el esfuerzo previo de involucrar a los estudiantes adquiere sentido cuando se constata que “han hecho bien una tesis”.

No obstante, encontramos también algunas actividades marcadamente constructivas, como la **solución de problemas** (8%) y el esfuerzo por **despertar la necesidad de aprender** (4%), ubicadas al comienzo de la unidad y que revelarían la convivencia de supuestos ontológicos interpretativos y constructivos.

Gráfico VI.102. Distribución ATAs de la Unidad Temática – Claudio (**perfil interconstructivo**).

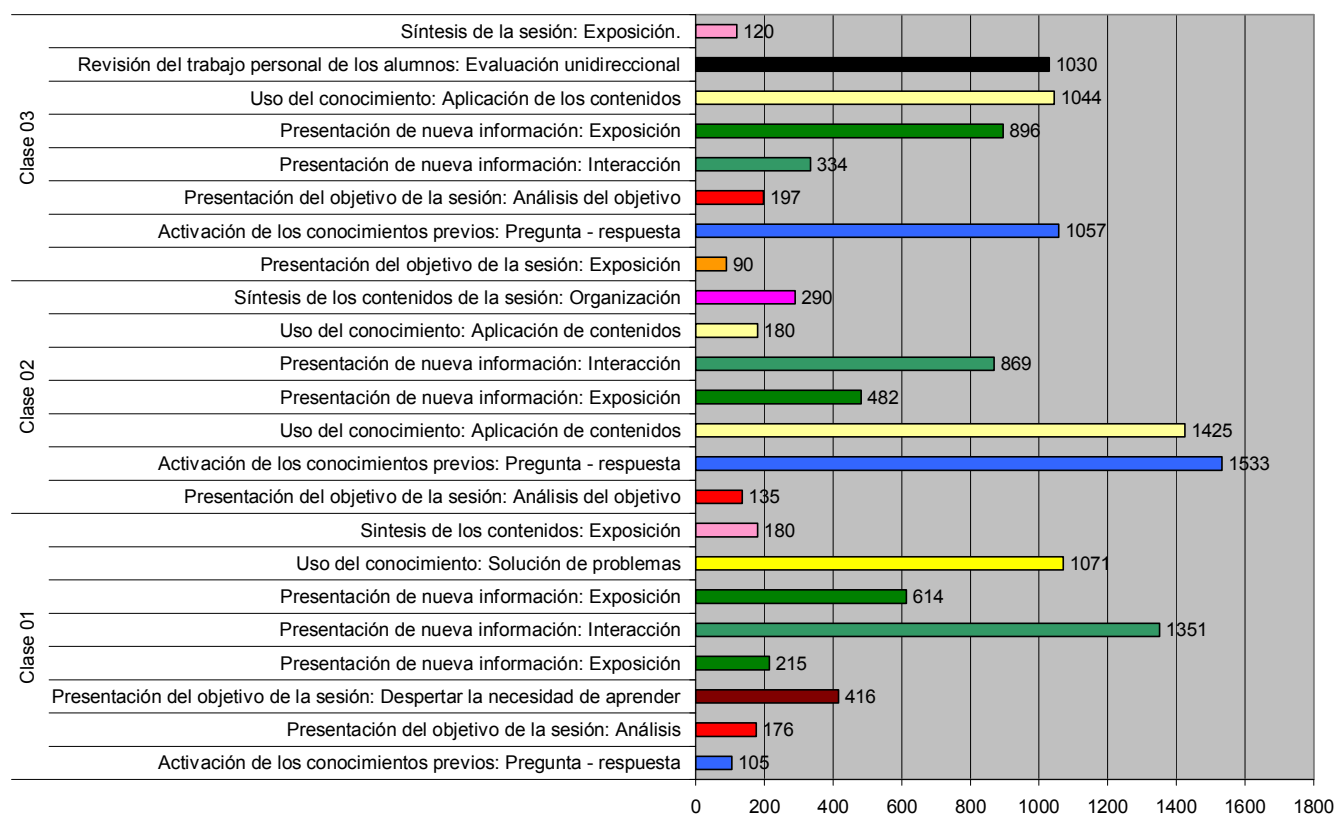


Si nos fijamos, sin embargo, en la forma en que se enlazan las tres sesiones, vemos una **sucesión de eventos discretos**, que pueden ser interpretados en forma aislada unos de otros; de hecho, llama la atención que cada una de ellas posee un objetivo específico, que no se retoma en las siguientes, y que en el cierre de las mismas no se hace referencia a los aprendizajes previos. Desde nuestro punto de vista, esta situación sería una muestra de supuestos ontológicos propios de la teoría directa que parecen ser mucho más resistentes a la redescrición representacional.

En efecto, si miramos la sucesión de ATAs (gráfico VI.103) observaremos que las actividades más constructivas se ubican al comienzo de la unidad, de manera que a medida que se avanza en el tiempo, el enfoque se vuelve más directo, culminando en la evaluación unidireccional.

Desde nuestro marco teórico, el caso de Claudio ilustraría muy bien la idea de pluralismo representacional defendida en el capítulo I y retomada a nivel metodológico en los capítulos III y V.

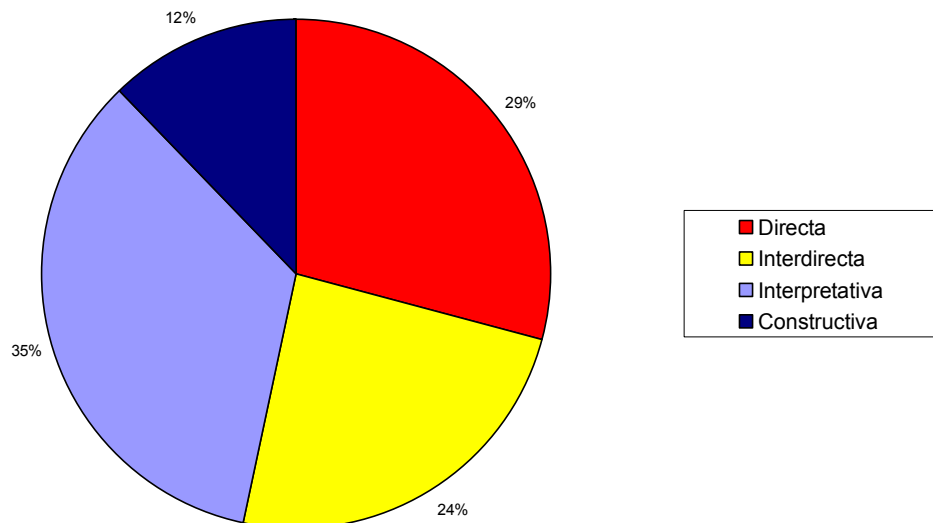
Gráfico VI.103: Secuencia de ATAs de la Unidad Temática – Claudio (perfil interconstructivo).



D. Estructuras de Construcción de Significado.

Si analizamos las estructuras de construcción de significado empleadas por Claudio – Gráfico VI.104- podemos apreciar que existe una variedad de ellas a lo largo de la unidad temática, aunque el 88% remite a supuestos epistemológicos realistas, propios de las teorías directa e interpretativa. Sin embargo, si miramos estos datos un poco más en detalle constataremos que el 53% correspondería específicamente a un realismo “directo”, que asume al docente como la única fuente de información válida y centra el intercambio comunicativo en la transmisión – recuperación de datos, hechos y cuerpos organizados de información verbal.

Gráfico VI.104. Estructuras de Construcción de Significado de la Unidad Temática – Claudio (perfil interconstructivo).



El 35 % restante es un realismo más “interpretativo”, que parece asumir que el conocimiento no es asunto de todo o nada, y que los estudiantes pueden aproximarse desde sus propias ideas al saber establecido, si bien es el docente quien tiene la última

palabra para establecer lo que es correcto y lo que no lo es, y sacar a los estudiantes del error. Por ejemplo, en la transcripción VI.2.5/10 ilustrábamos el fragmento de una ATA de evaluación unidireccional, en la que Claudio permitía la elaboración de los estudiantes pero finalmente establecía si estaba bien formulada o no la tesis propuesta por el aprendiz; en la transcripción VI.2.5/12 observamos otro ejemplo similar: cuando un alumno no entrega la respuesta esperada (turnos 7 y 10) en vez de cortar el diálogo dando la respuesta correcta, recoge la validez parcial de la intervención (turno 11) para encaminar luego la conversación en la dirección deseada (turno 12).

Transcripción VI.2.5/12 – Sesión 01

1. **Profesor:** Partamos primero por el texto expositivo. El texto expositivo versus el texto argumentativo. Desde el criterio de las características de cada uno, qué podríamos reconocer en el texto expositivo, ¿cuáles son las características fundamentales de este tipo de discurso? Alfonso.
2. **Alumno:** Que informa sobre el tema o hecho.
3. **Profesor:** Informa sobre un tema o hecho. Constanza.
4. **Alumno:** Explica de forma clara y objetiva.
5. **Profesor:** Explica de forma clara y objetiva. Muy bien. Belén.
6. **Alumno:** Se caracteriza por un emisor, un mensaje y un receptor.
7. **Profesor:** Ya, pero qué sucede con el emisor, el mensaje y el receptor. Todos los textos tienen emisor, mensaje y receptor.
8. **Alumno:** mmmmmmm
9. **Profesor:** A ver quien ayuda a la Belén con respecto de lo que ella plantea. Trini.
10. **Alumno:** El contexto ... canal.
11. **Profesor:** Esos son los factores de la comunicación. Los factores de la comunicación están presentes en todo tipo de texto. Claro, porque si argumentamos tenemos, primero quien trata de argumentar, emisor. El mensaje tendría que ver, cierto, con el tema del cual se está argumentando. El receptor es el destinatario. Siempre lo hacemos dentro de un contexto, utilizando un canal, etc. Ariel.
12. **Alumno:** Que el emisor sabe más que el receptor
13. **Profesor:** El emisor sabe más que el receptor. Muy bien. Cristian.
14. **Alumno:** La información es de introducción, desarrollo y una conclusión

15. **Profesor:** Ya. Vamos a llegar ahí ya. Está bien Cristian. Entonces, vamos a anotar lo que se planteaba. El emisor conoce en profundidad el tema de la exposición y sabe más que el receptor. Bien. Rosario.

También resulta interesante un intercambio en el que Claudio expresa con claridad una contraposición entre lo objetivo y lo subjetivo, señalando que lo objetivo *plantea cuestiones que son inobjetables, que no se pueden discutir* (turno 3), lo que parece confirmar lo que hemos dicho hasta ahora respecto a los supuestos epistemológicos de su teoría implícita sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Transcripción VI.2.5/13 – Sesión 01

1. **Profesor:** No Cristian. Estamos hablando del texto expositivo. No puede ser subjetivo. Recuerda que una de las principales características del texto expositivo es la objetividad. Piensa en una noticia; una noticia debe ser objetiva, debe plantear los hechos tal cual y como sucedieron. Recuerda el ejemplo del basurero ... claro, el basurero es gris, en forma circular, no tiene relieve en su forma, orificio en su parte superior y se utiliza para desechar aquello que ya no utilizamos. Ahora, desde el punto de vista de la subjetividad ... ¿cómo es el basurero desde la subjetividad?
2. **Alumno:** Es feo (otros comentarios al mismo tiempo que no se logran distinguir)
3. **Profesor:** Es el basurero más útil del mundo, el más hermoso. Recuerden que la objetividad plantea cuestiones que son inobjetables, que no se pueden discutir, Datos reales, específicos. En cambio, la subjetividad plantea el punto de vista personal que tenemos sobre algún tema o sobre algún ... sobre algún tema en general. En el desarrollo del texto expositivo...

No obstante, tampoco se encuentran ausentes de su intercambio con los estudiantes estructuras de carácter **constructivo** en las que profesor y alumnos co-construyen el significado a partir de sus propias experiencias. En la transcripción VI.2.5/14 apreciamos, por ejemplo, cómo los estudiantes se expresan con libertad respecto al uso de los textos argumentativos en la vida cotidiana, mientras Claudio asume un rol de moderador del intercambio, pidiendo aclaraciones, haciendo ecos o repartiendo los turnos del habla. Con todo, son los propios aprendices los que llevan el ritmo de la conversación, más allá de lo presupuestado inicialmente.

Transcripción VI.2.5/14 – Sesión 01

1. **Profesor:** Vamos a partir analizando la estructura expositiva y vamos a ver cuáles son las partes constituyentes de este tipo de texto, para luego ir contrastando esta estructura con la del discurso argumentativo. Tienen diferencias fundamentales, pero también similitudes en términos de cuáles son las partes que constituyen cada una. La idea es que anoten los objetivos y luego comenzamos a hacer este contraste. ¿Ya? Una pregunta antes de comenzar a hacer este análisis. ¿Cuándo argumentamos nosotros, en general?
2. **Alumno:** Cuando damos una opinión subjetiva.
3. **Profesor:** Cuando damos –cierto- una opinión subjetiva sobre un tema. Muy bien María Jesús. Cristian.
4. **Alumno:** Cuando queremos que algo sea verdadero, porque si uno dice algo simplemente, sin razones, no sería muy fácil de creer.
5. **Profesor:** Ya. Lo utilizamos para convencer a alguien. Podría ser.
6. **Alumno:** Cuando uno quiere hacer valer su opinión.
7. **Profesor:** Cuando uno quiere hacer valer su opinión. Muy bien. Me imagino que ustedes ya van a fiestas, ¿es así o no?
8. **Alumnos (varios):** No ... Sí.
9. **Profesor:** Ya. Cuando ustedes ... o de repente van a dormir a la casa de un compañero, a ver películas, y los papás están medio enojados con ustedes porque tienen malas notas o han tenido algunas anotaciones negativas en la entrega del informe. ¿Puede ser una situación así o no?
10. **Alumnos (varios):** Sí.
11. **Profesor:** ¿Sí? Entonces, como sus papás están enojados, no les quieren dar permiso. ¿Puede resultar eso cierto? Sí. ¿Qué es lo que yo hago para convencer a mi papá o a mi mamá y tener permiso para ir a una fiesta o ir a ver la película o ir a quedarme a dormir donde el compañero a la casa? Trini.
12. **Alumno:** Dar excusas para que los papás se convenzan que he tenido buenas notas, o que voy a subir las notas.
13. **Profesor:** Ya, Lore.
14. **Alumno:** Podríamos empezar como a dar explicaciones, opiniones, promesas, y después, si los papás te quieren mucho, mucho así, capaz que te dejen.
15. **Profesor:** Ya, perfecto. Nacho.
16. **Alumno:** Hay que empezar a decirles cosas buenas de ellos.
17. **Profesor:** ¡Cosas buenas de ellos! Perfecto. Interesante lo que tú dices; lo vamos a ir analizando después. Matías.
18. **Alumno:** Hay que ir hablando con ellos y empezar a cambiar el tema.
19. **Profesor:** ¡A cambiar el tema! Emilio.

20. **Alumno:** Hay que empezar a ponerse a llorar o si no decirles que vas a subir las notas en todo. Y si no las mejorai, que te castiguen fuerte.
21. **Profesor:** Ya. Cristian.
22. **Alumno:** Elogiándolos.
23. **Profesor:** Ya, elogiándolos. Cata
24. **Alumno:** Yo me arrodillo y pido y si no me dan permiso, les digo que me odian, y al final igual me dan permiso.
25. **Profesor:** Ya. Vicente, el último.
26. **Alumno:** Las pido por favor
27. **Profesor:** ¿Y tú te arrodillas también? ¿Cuántos se arrodillan aquí? Ya. No es un porcentaje tan alto en todo caso. Bien. Otro ejemplo concreto de la argumentación en lo cotidiano podría ser cuando ustedes le piden a un profesor que les cambie la fecha de la prueba. ¿Lo han hecho o no?
28. **Alumnos** (varios) (responden afirmativamente, comentan en voz alta)
29. **Profesor:** ¿Cómo hacen para convencernos a nosotros los docentes de que modifiquemos la fecha de una prueba?, y Belén.
30. **Alumno:** Diciendo que tenemos más pruebas.
31. **Profesor:** Plantean que tienen más pruebas durante el mismo día. Emilio.
32. **Alumno:** Que tenemos muchas pruebas y muchas tareas esa semana, y me acuerdo que el año pasado a usted le empezamos a cantar ...
33. **Profesor:** Muchas pruebas y muchas tareas ... ¿y qué me cantaron?
34. **Alumno:** No me acuerdo. Le empezamos a cantar para que no nos hiciera la prueba.
35. **Profesor:** Cierto. Dicen que tienen muchas pruebas, muchas tareas, ¿qué más?
36. **Alumno:** También si el profesor llega más tarde de la hora decimos que es muy poco el tiempo.
37. **Profesor:** Ya. Si llegamos más tarde de la hora plantean que es poco el tiempo. Samuel.
38. **Alumno:** Que es demasiada materia.
39. **Profesor:** Que es demasiada la materia.
40. **Alumno:** Que no entendemos la materia y cómo hay que estudiarla ...
41. **Profesor:** Ya. Que no entienden, que no tienen una metodología de estudio clara. Nacho.
42. **Alumno:** Teniendo una opinión en conjunto, porque si alguien no más quiere cambiar la prueba, usted no nos va a dejar.
43. **Profesor:** Ya. Primero tienen que ponerse de acuerdo todos. ¿Cierto? Cristian.
44. **Alumno:** O simplemente, por ejemplo el profesor le empiezan a decir puras cosas buenas hasta que después cambia.
45. **Profesor:** Eso como que no da mucho resultado parece. ¿O se van a arrodillar también? ¿No?
46. **Alumno:** Una forma de no argumentar sería haciendo larga la oración.

47. **Profesor:** ¡Haciendo larga la oración! No se aprovechen de la voluntad de Dios. Ya. Bien chiquillos. Sí Cata, sería lo último.
48. **Alumno:** Podríamos dar una opinión y comentar y comentar todos para que no quede tiempo para hacer la prueba.
49. **Alumno:** Hacer debate.
50. **Profesor:** Ya. Tienen mucha razón en algunas de las cuestiones que ustedes han planteado. La argumentación está en lo cotidiano. Nosotros argumentamos porque queremos convencer o persuadir a alguien de que actúe de cierta forma o que de alguna u otra manera piense como lo hacemos nosotros. Nosotros tratamos de convencer, de persuadir, vuelvo a insistir, cuando argumentamos. Ocupamos la argumentación en la vida. ¿o no? en la vida cotidiana. Tenemos ejemplos claros, cuando pedimos permiso para una fiesta, cuando queremos modificar la fecha de una prueba. Podría haber muchas más situaciones cotidianas donde utilizamos la argumentación. Pero no solamente es en lo cotidiano donde argumentamos.

A partir de lo que hemos señalado, podemos concluir que Claudio es un profesor bastante representativo del perfil **interconstructivo** si miramos la forma en que gestiona la construcción del conocimiento en el aula: en ocasiones tiende al realismo, mientras que en otras deja espacio a la construcción de los alumnos; el apartado siguiente nos permitirá clarificar un poco más este panorama al relacionar ATAs y Estructuras de construcción de significado.

E. Relación entre ATAs y Estructuras de Construcción de Significado.

En términos generales podemos establecer que en Claudio se aprecia bastante consistencia entre las ATAs que selecciona para organizar la actividad conjunta y la forma en que gestiona la construcción de significado. Las actividades más cercanas a los supuestos ontológicos de la teoría directa implican también ECS cercanas a los supuestos epistemológicos de la misma teoría, mientras que las tareas más constructivas permiten también un intercambio mucho más perspectivista. Llama la atención, en todo caso, que las estructuras de construcción de significado **constructivas** siempre vengan después de una interdirecta o una interpretativa, como si el profesor fuese preparando el terreno para que los estudiantes estén en condiciones de elaborar su propia visión de las cosas.

Creemos que el profesor analizado ilustra con mucha claridad el pluralismo representacional al que hemos hecho alusión en reiteradas ocasiones, y podría ser considerado un exponente bastante representativo del perfil **interconstructivo**. Sin embargo, apreciamos también que sus principales resistencias se encuentran a nivel epistemológico pues, cuando se trata de presentar la nueva información tiende a asumir posturas más realistas, propias de la teoría directa, optando siempre por formatos más expositivos.

Gráfico VI.105: Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados – Sesión 01 (Claudio, perfil interconstructivo).

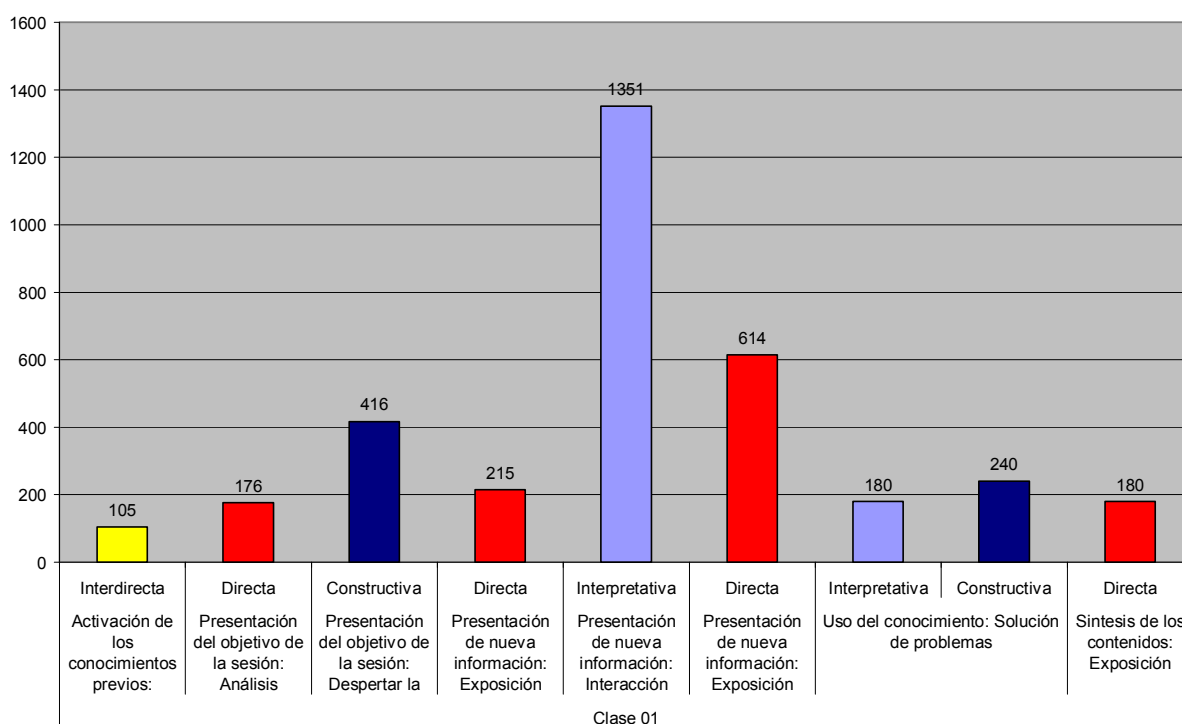


Gráfico VI.106: Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados – Sesión 02 (Claudio, perfil interconstructivo).

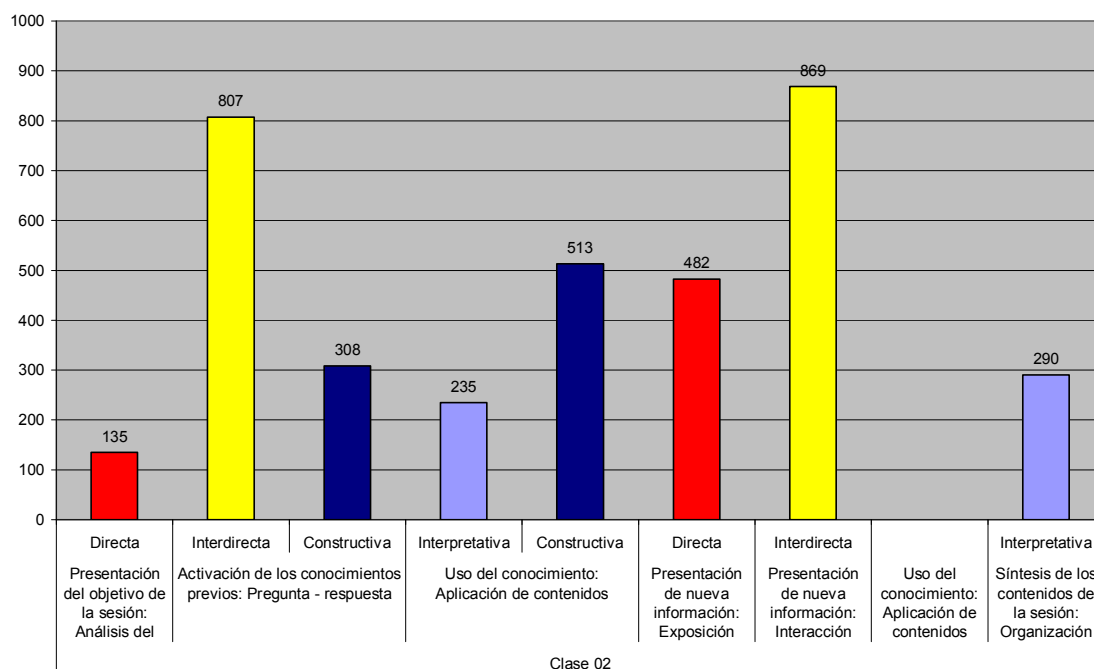
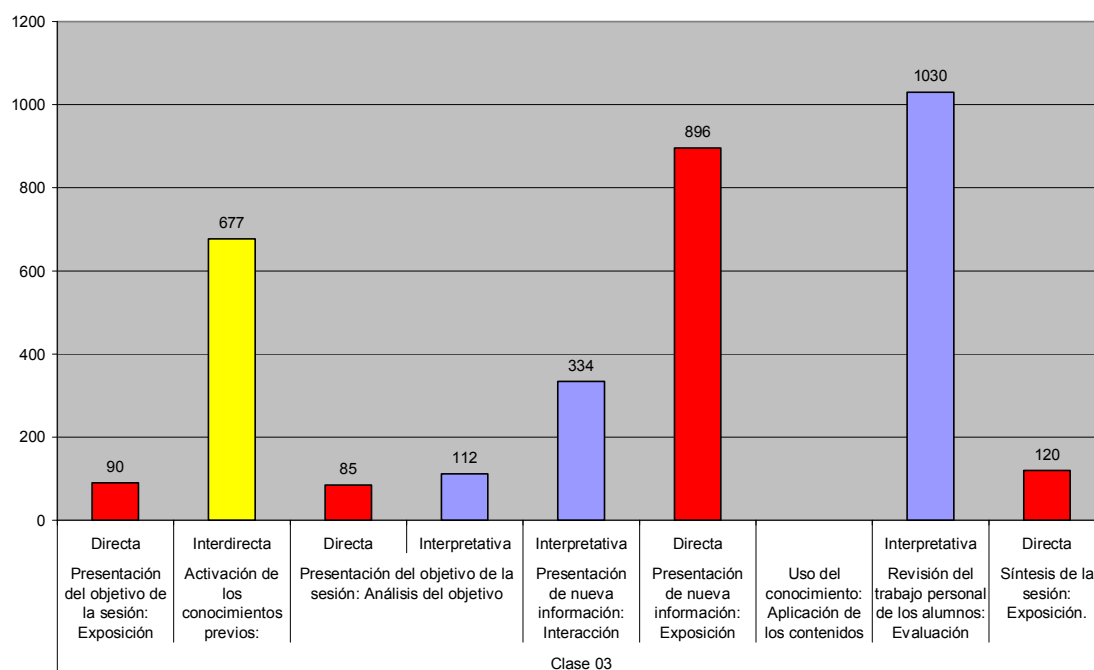


Gráfico VI.107: Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados – Sesión 03 (Claudio, perfil interconstructivo).



VI.2.6. ¿QUÉ TIENEN EN COMÚN LOS PROFESORES DEL PERFIL INTERCONSTRUCTIVO?

A diferencia del grupo anterior, en el que encontrábamos bastante consistencia entre los docentes que habían sido categorizados dentro de lo que originalmente llamamos perfil “interdirecto”, en esta ocasión los datos recogidos nos llevan a pensar que bajo la denominación “interconstructivo” se encuentran tres tipos muy diferentes de profesores, que no necesariamente comparten rasgos comunes en su forma de enfrentar la docencia en aula. Nos referiremos a cada uno por separado.

A. PROFESORES DEL PERFIL DIRECTO.

Esteban y Marcela constituyen dos claros ejemplos de profesores que son capaces de “pensar” su práctica más allá de lo que realizan en el aula; en efecto, en el caso de ambos notamos que sus respuestas al cuestionario de dilemas se inclinan mayoritariamente a las opciones propias de las teorías interpretativa y constructiva, pero en la sala de clases actúan de la misma manera que los docentes que en el apartado anterior calificamos como prototípicos de la enseñanza **directa**: una concepción de aprendizaje como sucesión de eventos aislados, énfasis en la enseñanza de datos y hechos, predominio de la exposición unidireccional, escasa actividad mental constructiva de los estudiantes y otros rasgos que ya hemos mencionado en su momento.

Lo interesante, en este caso, no es describir lo que ya hemos analizado anteriormente con bastante profundidad, sino preguntarnos qué hay en común en ambos que podría ayudarnos a comprender esta situación; el caso de Marcela parece ser bastante claro pues, cuando abre su análisis a temáticas que van más allá del contenido académico, es capaz de cambiar de eje y promover la construcción de conocimiento por parte de los estudiantes; sin embargo, parece vivir esta situación como una excepción dentro de su tarea docente ya que rápidamente vuelve a la entrega de conocimiento declarativo y lo hace invariablemente desde una concepción directa de la enseñanza y el aprendizaje. En otras palabras, un contexto más abierto le permite activar una representación de carácter constructivo –escenario desde el que

posiblemente se sitúa para contestar el cuestionario- mientras que la actividad escolar propiamente tal le lleva, quizás sin que ella misma lo perciba, a asumir el rol de dispensadora de información incuestionable, que los alumnos sólo deben recibir y reproducir.

En el caso de Esteban el asunto no es tan claro; en su práctica no encontramos ningún espacio de promoción de la actividad mental constructiva del alumno, sin embargo, su exposición está llena de alusiones a la vida cotidiana. En este sentido, da la impresión que el profesor piensa que por entregar su propia elaboración conceptual a los estudiantes está promoviendo un aprendizaje significativo, ya que sus discursos abundan en ejemplos tomados de su propia realidad, sin que los aprendices tengan la ocasión de manifestarse al respecto. En este sentido, nos parece factible pensar que el docente se sitúa desde esta mirada para responder al cuestionario de dilemas y actúa en el aula pensando que realmente está co-construyendo conocimiento, cuando lo que en realidad está haciendo es entregar cúmulos y cúmulos de información.

A diferencia de lo señalado por Torrado y Pozo (2006), y aplicando nuestro nuevo esquema de clasificación de perfiles, Marcela y Esteban estarían dos niveles por debajo del cuestionario: desde lo interconstructivo a lo directo.

B. PROFESORES INTERPRETATIVOS.

Margarita e Irene podrían ser consideradas como claros exponentes de un perfil decididamente **interpretativo**, por cuanto ponen mucho énfasis en la actividad del alumno y organizan la unidad como una cadena de eventos que se van entrelazando. Así, los alumnos van profundizando progresivamente el conocimiento declarativo que ha sido entregado por el docente a través de diversas tareas que implican grados diferentes de uso del conocimiento; sin embargo, y como establecen Pérez Echeverría et al. (2001), se trataría de un aprendizaje “activo pero reproductivo” lo que según los autores explicaría la confusión que existe en muchos docentes respecto a la verdadera naturaleza de una concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar.

En efecto, si observamos la forma en que ambas gestionan el conocimiento en el aula, notaremos con claridad la ausencia de instancias de construcción conjunta o de intercambio de perspectivas frente a un determinado acontecimiento o fenómeno histórico. En ambos casos, la historia es presentada como la narración hecha por un testigo presencial de una sucesión de hechos indiscutibles que no resisten mayor interpretación.

Ambas docentes se encontrarían en el extremo interpretativo del perfil original, lo que nos daría pie para pensar en la existencia de un nuevo perfil que se sumaría a los dos que ya hemos postulado: el **interpretativo**. La gran diferencia con Claudia, del nuevo perfil **interdirecto** pasaría sobre todo por la forma de estructurar la unidad, que en el caso de ésta seguiría siendo una sucesión de eventos aislados.

C. PROFESOR INTERCONSTRUCTIVO.

Finalmente, nos encontramos con Claudio, profesor que sí podría representar lo que el cuestionario de dilemas ha permitido categorizar como perfil **interconstructivo**. Como acabamos de señalar, en su caso concreto observamos un esfuerzo sistemático por promover la actividad mental constructiva de los aprendices, que se va alternando con largos pasajes en que se vuelven a activar supuestos ontológicos y epistemológicos de la teoría directa, especialmente cuando se trata de abordar el núcleo más duro de la unidad: la presentación de nueva información. Sin embargo, también percibimos una abundancia de actividades más cercanas a los supuestos ontológicos de la teoría interpretativa, en las que se busca promover la actividad del alumno, gestionando los procesos cognitivos que le permiten procesar en profundidad la información.

En definitiva, un docente que parecería estar “en tránsito” hacia prácticas más constructivas y en el que se van activando diferentes tipos de representaciones de acuerdo al contexto específico en el que se encuentre, lo que sería bastante consistente con lo que podríamos decir del perfil interconstructivo.

D. A MODO DE SÍNTESIS.

Lo que acabamos de señalar nos permitiría extraer dos grandes conclusiones:

a) Existen profesores que son clasificados en el perfil interconstructivo de acuerdo a sus respuestas al cuestionario de dilemas pero que realmente organizan su práctica desde concepciones mucho menos sofisticadas, manifestando ese continuo implícito – explícito al que hacíamos alusión en el capítulo I. En ese sentido, la información obtenida desde dicho instrumento debería ser analizada con cautela.

b) En el caso de los profesores que parecen ejercer la docencia de acuerdo a lo que han declarado en el cuestionario es posible establecer distinciones claras entre aquellos que se acercan al polo interpretativo del perfil y los que se asoman a una perspectiva más constructiva, sin llegar a serlo en forma consistente a lo largo del tiempo. Ello nos permite pensar en dos nuevos perfiles: uno claramente **interpretativo** y otro **interconstructivo**, que supondría un acercamiento a teorías constructivas de la enseñanza y el aprendizaje escolar que se activan en determinados momentos y en otros ceden su paso a concepciones más ingenuas.

VI.3. PERFIL CONSTRUCTIVO

En el presente apartado analizaremos la información obtenida a partir de los 6 profesores que, de acuerdo al cuestionario de dilemas, fueron categorizados dentro del perfil denominado **constructivo**. Dada su enorme disparidad, hemos decidido organizarlos en un continuo que va desde los que desarrollan una práctica más cercana a los docentes del perfil interdirecto (Ana), hasta aquél que parece responder con mayor claridad a lo que podemos concebir como una intervención pedagógica constructivista (Jaime), pasando por varios modelos intermedios que precisaremos en su debido momento. Al término del apartado, intentaremos encontrar algunos elementos comunes entre todos ellos, proponiendo una nueva forma de clasificarlos en función de su acción en el aula.

VI.3.1. Profesor 1: Ana (Historia, Geografía y Ciencias Sociales)

A. Descripción general

Ana es una profesora joven que apenas va a cumplir cinco años dando clase de Historia en el colegio marista, principalmente en los últimos años de primaria (5º y 6º básico) y los primeros de secundaria o Enseñanza Media (7º y 8º básico, y 1º medio). La unidad observada se centró en los regímenes dictatoriales de América Latina durante la década de los 80, específicamente Argentina, Uruguay y Chile, y se extendió a lo largo de tres sesiones, la primera de ellas, con una duración de un período de clases, mientras que las dos siguientes, de dos horas pedagógicas. En total, 3 horas, 18'37" efectivos de actividad conjunta en un primer año medio, equivalente a 3º de la ESO.

B. Actividades típicas de aula

La primera sesión se abre con la **activación de los conocimientos previos** de los alumnos en la modalidad **exposición del profesor**, ATA que –al prolongarse por 9

minutos y 25 segundos- constituye el 24,2% del tiempo disponible de clases. Como ilustra la transcripción VI.3.1/01, Ana repite algunos de los datos básicos que ha entregado en la clase introductoria (que no tuvimos ocasión de registrar), dejando un pequeño espacio para la intervención de los estudiantes, participación que estará limitada a la reproducción de información verbal muy específica.

Durante este lapso de tiempo parece no tener la intención de promover la actividad mental constructiva de los aprendices pues su relato no introduce ningún tipo de vínculo con la realidad de los jóvenes sino que se reduce simplemente a la enumeración de las características derivadas de los gobiernos inspirados en la Doctrina de la Seguridad Nacional en América latina y el recuerdo de las medidas impulsadas en Chile en una época en que ninguno de los presentes había siquiera nacido (y que, posiblemente, ni siquiera han escuchado).

Transcripción VI.3.1/01 – Sesión 01:

1. **Profesor:** Estábamos hablando que en la década de 1970 se instalan en América Latina una suerte de varios gobiernos de corte militar que proponen ciertas características de gobierno y en eso estábamos revisando, dijimos la primera característica es esta doctrina de seguridad nacional. Nosotros ya habíamos hablado un poquito de ella, dijimos que va a ser un tipo de gobierno donde se justifica la intervención de las Fuerzas Armadas en el gobierno y hablamos de que esta doctrina de seguridad nacional es una (...) Decíamos entonces que esta doctrina de seguridad nacional proponía la supresión o la eliminación de ciertos derechos humanos o garantías estatales. Habíamos dicho cuáles, Javiera, eran los derechos que se pasaban a llevar o que se dejaban por debajo un poco olvidados por esta posición de seguridad nacional.
2. **Alumno:** La prohibición de reunión y de libertad de expresión.
3. **Profesor:** Ya, la prohibición de reunión y de libertad de expresión.
4. **Alumno:** La posibilidad de ser trasladado y detenido, de ser acusado por cualquier motivo.
5. **Profesor:** Bien, o sea la posibilidad de poder ser trasladado, recluso en un lugar sólo por el hecho de ser acusado de poner en riesgo la seguridad nacional, eso da la posibilidad de que aparezcan estos centros de detención que no son cárceles. Estamos hablando del teatro Víctor Jara, usado como un centro de reclusión, el estadio nacional, los regimientos, que no son cárceles, no son cárceles, porque no hay una condena, sino que la gente puede ser detenida en cuanto bajo esta doctrina se investigue si su participación o se investigue si están actuando o no actuando en contra de la seguridad nacional, por lo tanto, de alguna manera tiene características totalitarias, en cuanto a que se impone un régimen que suprime algunas

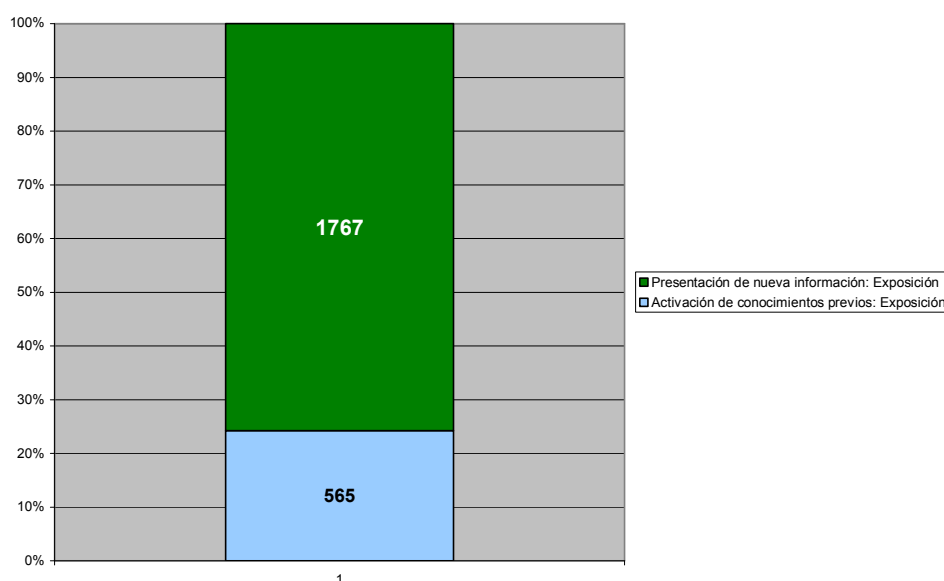
garantías humanas. Entonces, se considera que cualquier persona que promueva o que defienda una postura socialista- marxista, es considerado terrorista y eso significa que si es terrorista, pone en riesgo la seguridad nacional de la nación. ¿Se entiende esto?, ¿sí? También habíamos dicho que van a utilizar métodos violentos para refrenar la oposición. Teníamos en las imágenes ahí algunos afiches, si se fijan en la esquina inferior tenemos una imagen de una figura humana que está con la boca tapada, los ojos tapados, dando cuenta así un poco de la supresión de los derechos y las garantías, un sinnúmero de actos terroristas que también van a ser repelidos de manera súper violenta. Estamos hablando de, en las noticias generalmente la aparición de no sé, personas quemadas a lo bonzo, estudiantes torturados, que aparecen en distintas partes, no estamos hablando solamente del caso de Chile, estamos hablando del caso de varios países de América Latina donde se usaron estos métodos dictatoriales, y, por otro lado, también tenemos la presencia de actividad guerrillera encubierta, tenemos movimientos de ultra izquierda tremendamente violentos, que utilizan métodos tan o más violentos que los de las fuerzas armadas, con atentados, con bombas, es decir, es una pelea, una lucha de ambos bandos. Y habíamos estado comentando acerca del aspecto económico de esta dictadura militar. Dijimos que se va a instalar una economía neo liberal que nace en Chile con los, ¿cómo se llamaban estos caballeros?, ¿cómo se llamaban? Chicago boys, los Chicago boys es el nombre peyorativo que se les daba a los economistas de la Universidad de Chicago que vienen a implementar en Chile o a buscar si se puede implementar o no una economía neo liberal, neo liberal significa Benjamín...

6. **Alumno:** No me acuerdo.
7. **Profesor:** La traducción, neo liberal.
8. **Alumno:** Nuevo liberal.
9. **Profesor:** Nuevo liberalismo, que quiere decir que este nuevo liberalismo, a diferencia del estado benefactor que es la propuesta anterior, usada por (no se entiende) América Latina, el neo liberalismo lo que propone entonces, es una economía en donde se privaticen aquellas garantías estatales, es decir, que el estado sirva de regulador de la economía y también como actor económico, pero que principalmente esto esté en manos de privados y dijimos que una de las primeras medidas va a ser, por ejemplo, la venta a privados de empresas que se habían creado en épocas anteriores. Hablamos de la venta de LAN en Chile, la venta de Endesa, Chilectra, Entel, Madeco, son empresas estatales, Iansa, CTC, vendidas a capitales extranjeros, que vienen a invertir en Chile con este nuevo modelo. Ahora, estas empresas, estos capitales extranjeros compran en realidad a muy buen precio estas empresas porque eran empresas estratégicas, porque brindaban servicios básicos, electricidad, agua potable. Y dijimos que también se van a privatizar, estábamos diciendo se van a privatizar algunas garantías estatales, por ejemplo, en reemplazo del INP va a aparecer su símil privado, ¿quién va ahora a pagar las

pensiones?, va a ser la AFP y la AFP va a hacer un traspaso del fondo INP a AFP prácticamente y casi obligatorio, dónde tenemos un gran problema hoy día en Chile es por las pensiones, las pensiones son muy bajas, porque las personas fueron obligadas a pasar de un sistema a otro, cuando ya están a punto de jubilar y nosotros conversamos la clase pasada de cómo se calculaba este sueldo de jubilación, es una proyección de lo (no se entiende) para vivir, entonces si yo jubilé con 5 años de trabajo y mis cotizaciones en la AFP esos 5 años de trabajo se me van a dividir en los 20 años que se supone yo voy a vivir, por lo tanto, me va a dar un sueldo más que miserable.

Posteriormente, destina el resto de la sesión (29 minutos y 27 segundos) a la **presentación de nueva información**, una vez más por **exposición** del docente, de modo que en la totalidad de la clase nos encontramos con alumnos pasivos, escuchando a Ana, anotando en su cuaderno, mirando algunas diapositivas de Power Point proyectadas en la pizarra y respondiendo de manera breve a algunas preguntas específicas planteadas por la profesora, siempre en función de la recuperación de datos y hechos. Esta forma de proceder, muy cercana a los supuestos ontológicos de la teoría directa, contrasta enormemente con las respuestas dadas por Ana al cuestionario de dilemas, que permitieron situarla en el perfil más constructivo de la muestra analizada. En síntesis, la primera sesión se distribuye de acuerdo a lo ilustrado en el gráfico VI.108.

Gráfico VI.108: Actividades típicas de Aula – Sesión 01 (Ana, perfil **constructivo**).



La segunda sesión comienza con 1 minuto y 39 segundos en los que Ana **expone** los **objetivos** de la clase y las actividades que se desarrollarán en ella, siempre en términos de manejo de datos y hechos asociados al tema que actúa como eje vertebrador de la unidad.

Transcripción VI.3.1/02 – Sesión 02.

3. **Profesor:** La idea del día de hoy es continuar con las características o con las condiciones en que se materializa (...) en América Latina y luego revisar la dictadura o los procesos dictatoriales más representativos. La idea es cerrar con eso el miércoles y así la próxima semana ver una película que nos refuerce esta situación de bipolaridad en América Latina. Vamos a dividir la clase en dos partes. En la primera vamos a terminar de ver los aspectos económicos y los aspectos políticos, vamos a realizar un pequeño trabajo y después vamos a continuar con la guerra fría materializada principalmente en Chile, Uruguay y Argentina.

Posteriormente, continúa con la **presentación de nueva información** mediante una **exposición** que retoma lo que había estado diciendo la clase pasada; para ello, hace una brevísima alusión que conecta con lo previo y luego entra de lleno en la transmisión de datos y hechos que parecen no pretender estimular la actividad mental constructiva de los estudiantes. Como notamos en la transcripción VI.3.1/03, Ana entrega abundante información verbal sin preocuparse efectivamente –al menos desde lo que nosotros podemos observar- de que los estudiantes compartan significados con ella, pese a repetir constantemente la pregunta “¿se entiende?”.

Transcripción VI.3.1/03 – Sesión 02

1. **Profesor:** La clase pasada estuvimos viendo la implementación de una economía neo liberal en América Latina, ¿se acuerdan? Dijimos que en realidad esta economía neo liberal se había implementado por primera vez en Chile con la llegada de estos economistas de la universidad de Chicago, conocidos en Chile como los Chicago boys y que implementan una política de generación o de shock económico, que significa destruir todo el sistema de economía centralizada, economía controlada por el estado ocupada durante los períodos de los gobiernos populares en Chile, especialmente durante el gobierno de la Unidad Popular, que el estado había creado desde los gobiernos radicales, empresas del estado, entonces algunas de las prácticas no son intencionadas, porque en esta economía neo liberal van a privatizar a grandes conglomerados económicos, especialmente extranjeros, las empresas que habían sido

creadas durante los gobiernos anteriores, los gobiernos populares, es decir, el estado pasa a ser un ente netamente regulador, pero no es un actor en la economía, empresas como Lan dijimos, Endesa, Chilectra, CTC, Entel, empresas creadas para el pueblo chileno van a ser privatizadas y vendidas a conglomerados extranjeros, si porque tenemos capitales de todas partes del mundo en empresas que cubren servicios básicos en Chile, el agua, la electricidad, telecomunicaciones, además dijimos que va a empezar a trabajar en esta época un sistema económico en el cual se van a implementar los préstamos bancarios, se amplía la banca, la idea es movilizar la economía chilena y la economía latinoamericana con préstamos, financiados por quien, por otros bancos internacionales, como el fondo monetario internacional y el banco mundial, el estado chileno también se endeuda y así mantiene su deuda externa con estos bancos internacionales y dijimos que esta unidad va a presentar las primeras grandes crisis económicas propias de América Latina, en Chile se materializa esto en la crisis económica del año 82, una gran crisis económica, donde es necesario que el estado mantenga el neo liberalismo, pero ahora, por ejemplo, vamos a tener que se va a crear organismos reguladores después de esto, UF,UTM, ¿qué es eso?, ¿quién sabe eso?

2. **Alumno:** Unidad de Fomento
3. **Profesor:** Pero, ¿qué significa?
4. **Alumno:** Es una medida que cambia todos los días.
5. **Profesor:** Me parece que está como a 22.000 la UF, pero qué significa, da lo mismo en realidad si está, porque todos los días cambia, o sea, ya cambia mensualmente, pero qué significa esto de que sea unidad de fomento, que es lo.....por lo menos en Chile unidad es para poder regular la economía, para poder respaldar (no se entiende) si yo compro una casa, supongamos que me compro una casa de 50 millones de pesos, si compro una casa de 50 millones de pesos y el peso chileno se devalúa, es decir, hubo una crisis económica, el peso chileno no tiene valor, mi casa va a dejar de costar los 50 millones de pesos, supongamos que el peso chileno se devalúa y si yo lo convierto hoy día a dólares, esto sería, como moneda internacional, me alcanzaría para comprar supongamos 10 autos, cierto, pero supongamos que el peso chileno se devalúa, viene una crisis económica, mi casa ya no cuesta 50 millones de pesos, puede que incluso mi casa si yo la quiero vender porque tengo un apuro económico baje y se venda en el mercado por un valor de 10 millones de pesos, ¿cómo se respaldan los bienes raíces en Chile?, es que uno no compra en millones de pesos, sino que uno compra en cantidad de UF, ¿se entiende?, si cuando nosotros compramos una casa en Chile, porque eso fue lo que ocurrió en el año 82 cuando hizo el primer quiebre este sistema económico neo liberal en Chile, se crea la UF en donde se dice que una casa no cuesta 50 millones de pesos, sino que cuesta 2.000 UF, ¿qué cambia?. La UF, ¿se entiende o no? De qué manera se asegura esto entonces cuando el mercado haga un quiebre yo voy a transar en UF los bienes raíces y no en dinero, cada UF hoy en día vale \$ 22.000, \$ 23.000, hace 10 años atrás costaba 18.000, en general en la economía

chilena cada vez que uno compra un bien raíz ese bien raíz va aumentando su valor, pero puede que nosotros tengamos una crisis económica seria y que los bienes raíces pierdan su valor, pero una manera de asegurarlo para que no se devalúen tan rápido es gestionarlo no en plata, sino que en UF, entonces se congela su valor, si una casa cuesta siempre 2.000 UF ahora esas 2.000 UF pueden significar 50 millones, 25 millones o 10 millones, depende del momento histórico, pero es imposible que una casa de 4 dormitorios, con un baño y un comedor gigante pase de 50 millones a 10 millones inmediatamente, ¿qué hace el estado?, regula y dice que todos los bienes raíces, bancos, casas, departamentos, sitios comerciales se transan en UF, para impedir que se devalúe su valor, ¿se entiende esto o no?, ¿sí?. Ahora, otro medio de control son las Unidades Tributarias Mensuales, que es lo que hace que establece una cantidad base por las cuales nosotros pagamos tributos, es decir, pagamos impuestos y las multas y los impuestos se miden por esta unidad tributaria mensual, hoy día están cerca de 40 mil pesos, entonces a ud. no le dice a sabes qué tienes un parte por exceso de velocidad cuando ibas camino a Santiago, cerca de Rancagua, no le dice tienes que pagas \$ 5.000 qué le dice, que tiene que pagar 2 UTM, porque ésta cambia mensual, entonces, puede que hoy día 2 de junio ud. tenga que pagar \$ 80.000 y puede que el 2 de mayo si le hubiesen sacado el parte el 2 de mayo ud. hubiese pagado \$ 75.000, ¿se entiende?, como no puede la ley cambiar el valor todos los meses, por ejemplo de los partes, de las multas de tránsito o de lo que ud. tiene que pagar en Impuestos Internos por alguna transacción, ellos establecen entonces el valor de UTM y la UTM se reajusta todos los meses, para subir o para bajar, pero en el papel uno dice ah, si por ejemplo no pagué un crédito que tenía con el banco, el banco me va a multar el crédito atrasado, cierto, cuánto me va a multar ud. dice, 0,5 UTM, pero es que 0,5 UTM del mes que ud. va a pagar, si lo pagó en mayo, 0,5 de la UTM de mayo, si lo pagó en junio, 0,5 de la UTM de junio, lamentablemente, para el caso chileno, la gente que paga multas, los que pagamos multas e intereses y todo lo demás, todos los meses se reajusta la UTM de manera sumativa, todavía no tenemos UTM negativa, entonces.....es más grande.....¿se entiende esto?, ahora estas unidades de cálculo lo que estamos mostrando es que a partir de la década de los 80, el modelo neo liberal hace un quiebre, hace el primer clic y que obliga a que el estado diga no podemos tener un modelo completamente privatizado, sino que vamos a tener mecanismos de control y por ejemplo en Chile se crea el Banco Central, qué hace el Banco Central?, regula los bancos, fija la tasa de interés, tenemos la Superintendencia de Bancos, si ud. tiene un reclamo contra un banco, ¿adónde va a alegar?

Concluidos los 21 minutos y 13 segundos de exposición, Ana asigna una tarea de **uso del conocimiento** que implica **reproducción de información**; en ella los estudiantes trabajan de manera individual durante 12 minutos y 40 segundos. Las

preguntas planteadas, aun cuando pudiesen sugerir una toma de postura personal frente al conocimiento declarativo recibido, finalmente conducen a que los jóvenes repitan más o menos literalmente, alguna de las ideas expresadas por la profesora: a) Nombra dos ejemplos, uno político y otro económico, que sean para ti los más representativos de la guerra fría en América latina; b) respecto de la doctrina de seguridad nacional, menciona una justificación y una consecuencia negativa de su implementación.

La ATA de **revisión del trabajo personal de los alumnos** en la modalidad **evaluación unidireccional**, confirma lo que hemos señalado; durante 7 minutos y 28 segundos los estudiantes leen lo que han escrito –que coincide de manera bastante exacta con lo dicho por Ana- tras lo cual son retroalimentados de manera general, con una breve exposición que rescata lo mejor de cada intervención.

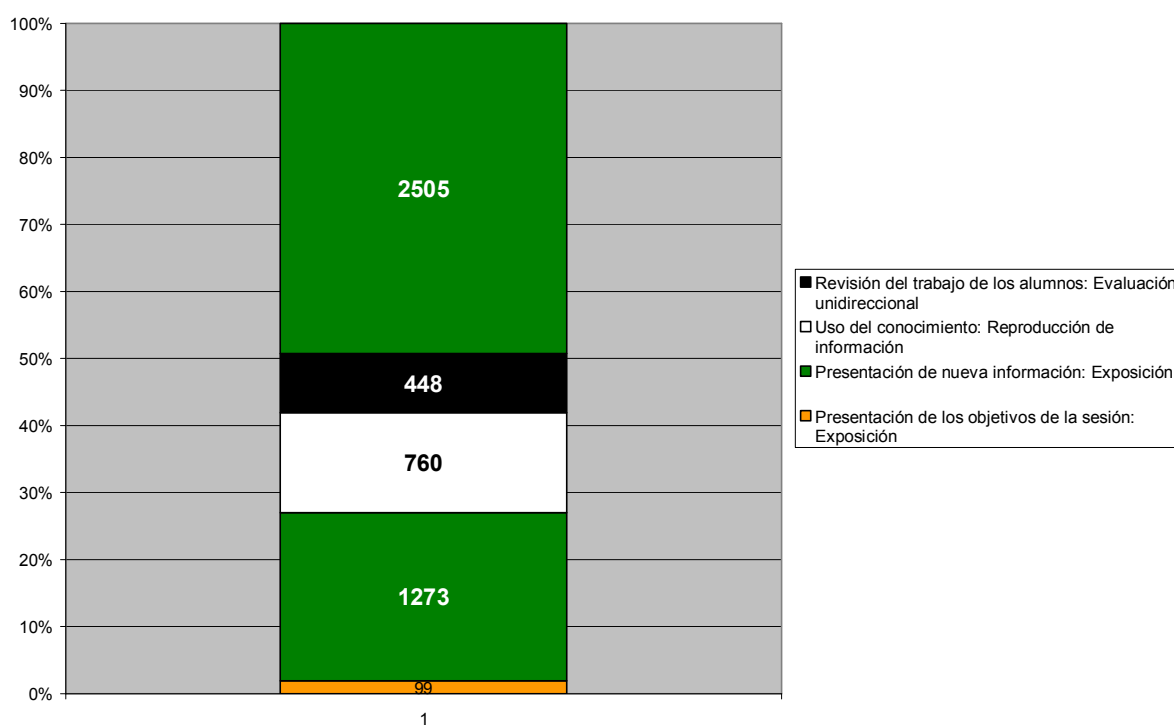
Prosigue la sesión con una nueva ATA de **presentación de nueva información** por **exposición** de la profesora, la que finaliza sólo con el toque del timbre para salir al recreo. La dinámica observada coincide con lo que ya hemos descrito, por lo que no ahondaremos en ella.

En síntesis, la totalidad del tiempo destinado a la actividad conjunta parecería revelar supuestos ontológicos representativos de la teoría directa: aprender es acumular información discontinua, proceso que el profesor facilita generando las condiciones (entrega de datos y hechos) que conducirán a los resultados esperados (asimilación de la información considerada relevante por el docente).

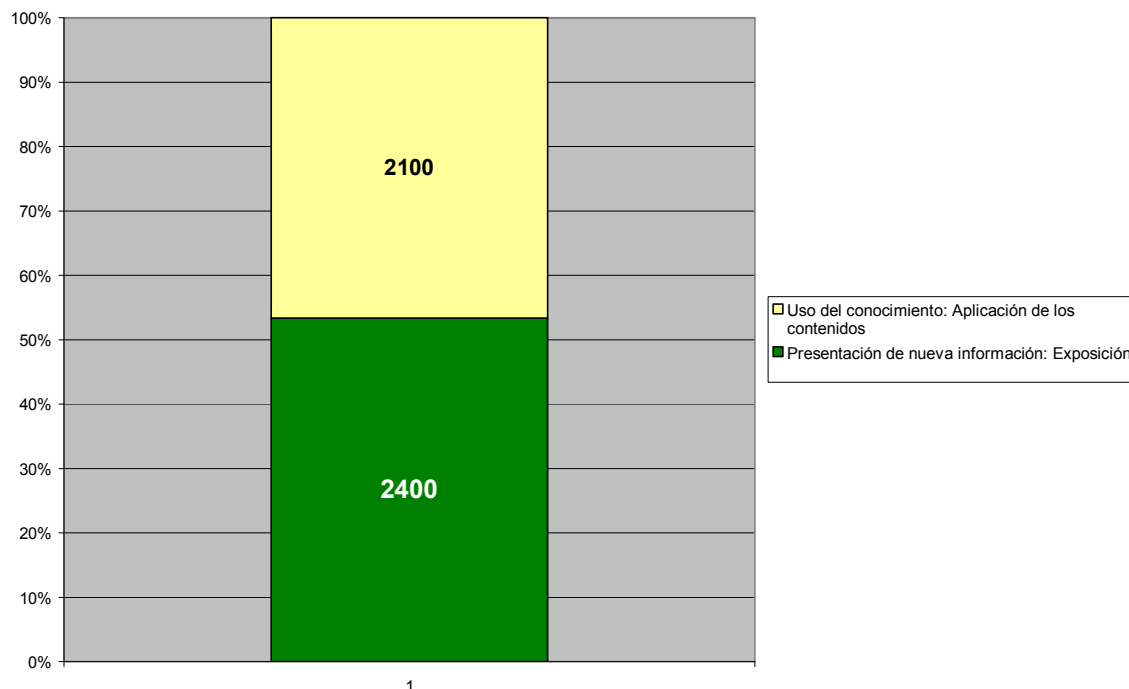
La última sesión mantiene la tónica de las anteriores. Ana dedica 12 minutos a organizar temas administrativos, especialmente, dictar los temas que entrarán en la próxima evaluación sumativa que espera a los estudiantes, tras lo cual **presenta nueva información** mediante una extensa **exposición** en la que transmite datos y hechos que permiten caracterizar a las dictaduras militares en Argentina, Uruguay y Chile, sin promover explícitamente la actividad mental constructiva de los aprendices; esta ATA se extiende por 40 minutos. Posteriormente, organiza una tarea grupal de **uso del conocimiento** que requiere la **aplicación de los contenidos** declarativos que se han

presentado a lo largo del período. Con esta ATA se da término a la unidad temática, pues el producto alcanzado será recogido y calificado por la docente.

Gráfico VI.109: Actividades típicas de Aula – Sesión 02 (Ana, perfil **constructivo**).



Debemos resaltar que, aun cuando el aula se organiza para el trabajo colaborativo, las preguntas planteadas no requieren el intercambio de perspectivas sino exclusivamente el procesamiento en profundidad de la información: a) ¿Qué estrategias ejercen Estados y la Unión Soviética en América latina?; b) América latina, ¿fue protagonista o no de la guerra fría? Justifique.; c) ¿Qué repercusiones tiene la guerra fría para América latina?; d) La guerra fría ¿tiene repercusiones en América latina hasta hoy? Si es así, ¿cuáles y por qué?

Gráfico VI.110: Actividades típicas de Aula – Sesión 03 (Ana, perfil **constructivo**).

E. Estructura de actividad de la unidad temática

Ana, pese a responder al cuestionario de dilemas escogiendo mayoritariamente las opciones que representan una concepción constructiva de la enseñanza y el aprendizaje, organiza la actividad conjunta en coherencia con los supuestos ontológicos de la teoría directa. En consecuencia, creemos que esta docente parece focalizarse en exclusiva en los *resultados de aprendizaje*, sin situarlos en un contexto (*condiciones de aprendizaje*) ni vincularlos a la actividad del aprendiz (*procesos de aprendizaje*); dichas condiciones (fundamentalmente la exposición ordenada del profesor y algunas actividades de profundización) bastarían para asegurar unos resultados de aprendizaje siempre iguales, independientemente de quién aprenda y de los procesos que ponga en juego, y que reflejarán de manera exacta el objeto aprehendido (Pozo et. al. 2006).

Da la impresión que estos resultados son como productos claramente identificables, piezas disjuntas (datos y hechos) que se acumulan sumativamente en el proceso de aprender, de modo tal que un nuevo aprendizaje no afecta ni resignifica los anteriores.

Por otra parte, la forma en que organiza la unidad nos permite inferir que para Ana el aprendizaje constituye un estado o suceso aislado, carente de un marco temporal más amplio que lo precede y le da forma pues las diferentes actividades parecerían no tener relación unas con otras: activa conocimientos previos al comienzo de la unidad, pero luego nunca vuelve a hacerlo y retoma una exposición en el mismo punto en el que la ha dejado, pese a que han pasado varias horas desde que ha dejado de interactuar con los alumnos, como si volviera a activar el botón reproducir en un vídeo que ha sido puesto en pausa.

Gráfico VI.111. Distribución de las ATAs de la Unidad Temática – Ana (**perfil constructivo**).

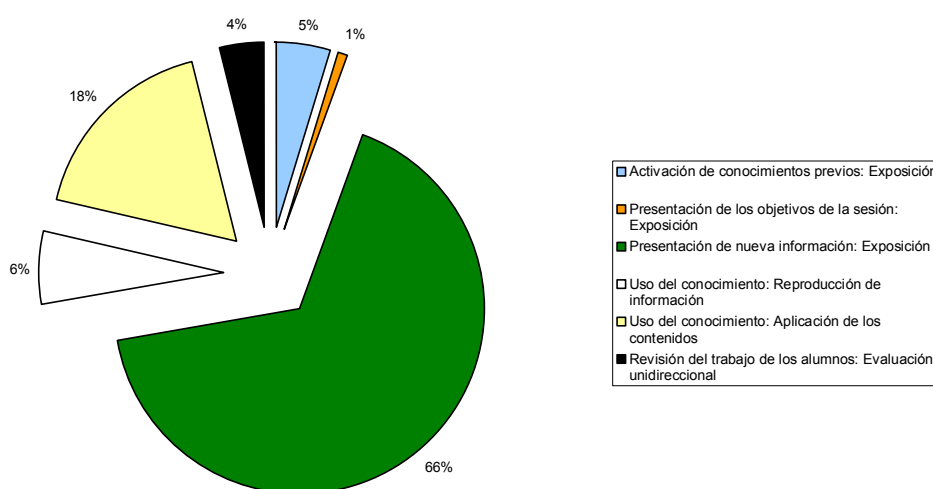
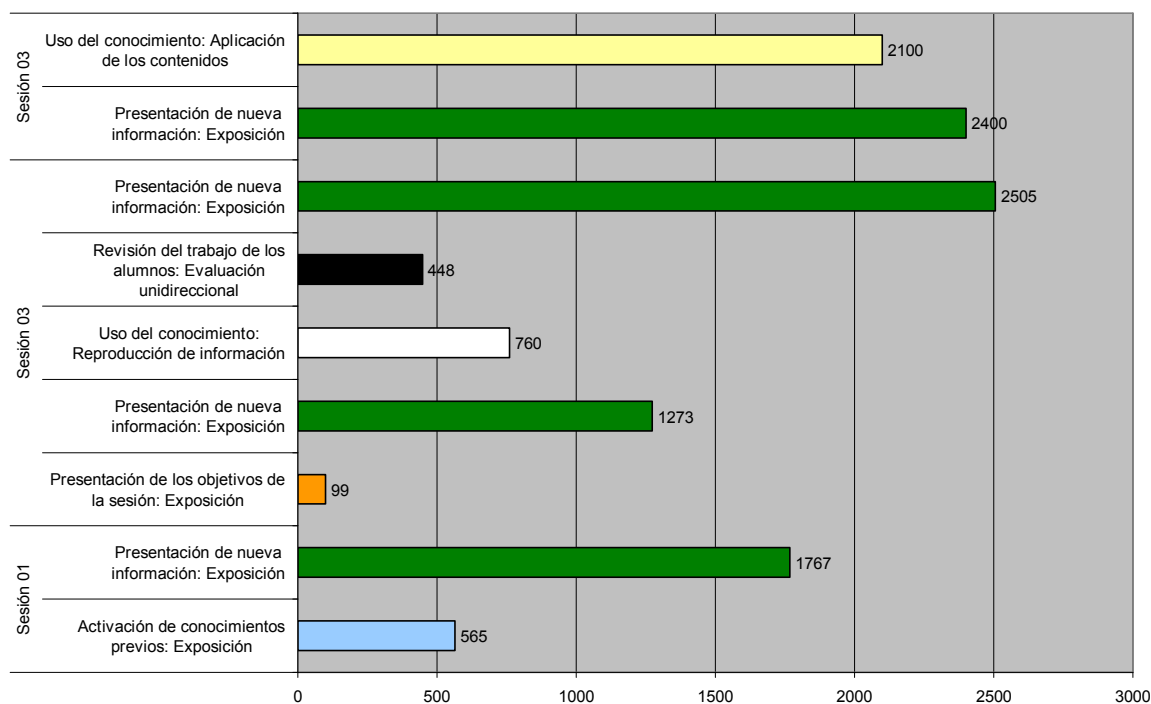
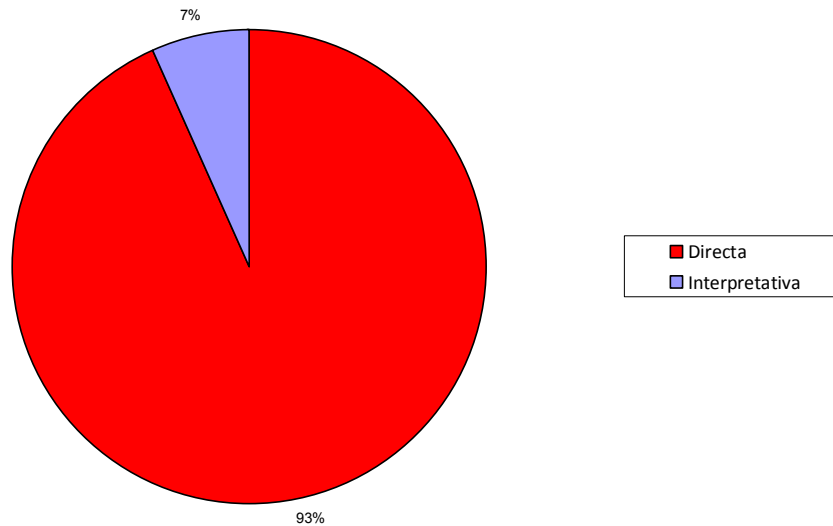


Gráfico VI.112. Secuencia de las Actividades típicas de Aula Unidad temática (Ana, perfil constructivo).

D. Estructuras de Construcción de Significado.

De manera bastante consistente con la opción que ha hecho por las ATAs de exposición, el 93% de los intercambios comunicativos pareciera revelar los supuestos epistemológicos de la teoría directa, la que se traduciría en la aparente convicción que la simple exposición al objeto del aprendizaje garantizaría el resultado esperado, lo que podría explicar esta predilección de Ana por la exposición permanente. El conocimiento sería concebido como una reproducción literal de la información, sin la mediación de ningún proceso psicológico por parte del aprendiz, asumiendo una concepción dualista de acuerdo a la cual el saber académico sólo puede ser verdadero (cuando se ajusta a la realidad) o falso (cuando no lo hace), sin admitir posiciones intermedias. En este contexto, los conocimientos intuitivos de los estudiantes son totalmente irrelevantes, lo que posiblemente justificaría la nula preocupación de nuestra profesora por indagar respecto a lo que los alumnos saben o recuerdan de los temas abordados en la clase.

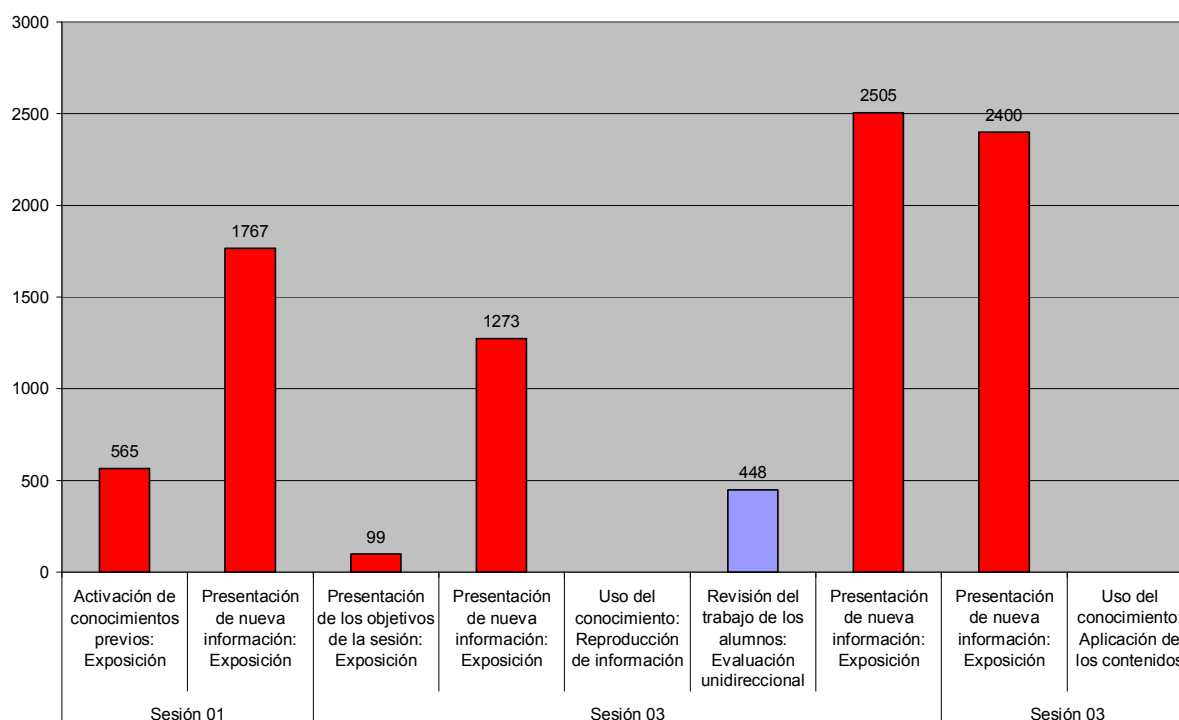
Gráfico VI.113: Estructuras de construcción de significados (Ana, perfil constructivo).



E. Relación entre ATAs y Estructuras de Construcción de Significado.

Finalmente, el análisis de la forma en que se relacionan las **actividades típicas de aula** con las **estructuras de construcción de significado** promovidas por Ana nos muestran mucha coherencia entre los supuestos epistemológicos y ontológicos de su teoría implícita acerca de la enseñanza y el aprendizaje, lo que resulta casi evidente después de todo lo que hemos venido diciendo.

La mayor contradicción, sin embargo, se encuentra con las respuestas dadas al cuestionario de dilemas, que permiten ubicarla dentro del perfil constructivo; a partir de lo que exponíamos en el apartado VI.1., podemos concluir que la práctica de Ana se acerca mucho más a los supuestos ontológicos y epistemológicos de la teoría directa.

Gráfico VI.114: Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados. (Ana, perfil constructivo).

VI.3.2. Profesor 2: Enrique (Historia, Geografía y Ciencias Sociales)

A. Descripción general

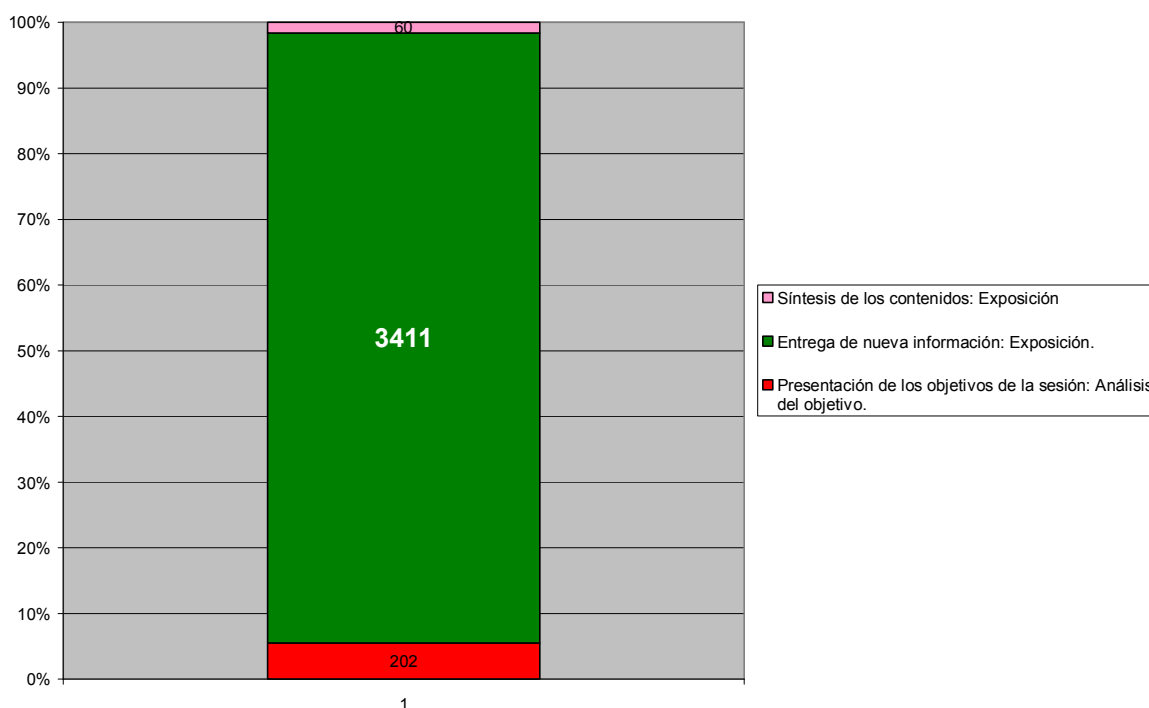
Enrique se desempeña como profesor de Historia y Ciencias Sociales desde hace más de 20 años, en el mismo centro educativo, donde se ha ganado un enorme prestigio por los buenos resultados obtenidos por sus estudiantes en las pruebas de ingreso a las universidades chilenas. Ha cursado con éxito varios programas de post grado, tanto en el área curricular como en la de gestión educacional, a partir de lo cual ha ocupado cargos de importancia en la red de colegios maristas en Chile.

La unidad temática analizada se extendió por dos sesiones sucesivas de dos períodos cada una, tiempo en el que abordó con estudiantes de cuarto medio (segundo de bachillerato) el proceso de Emancipación nacional (2 horas 20'43'').

B. Actividades típicas de aula

En la primera sesión observada encontramos, como se aprecia en el gráfico xx, sólo tres actividades típicas de aula, aunque una de ellas (entrega de nueva información: exposición) concentra más del 90% del tiempo disponible.

Gráfico VI.115: Actividades típicas de Aula – Sesión 01 (Enrique, perfil **constructivo**).



La actividad conjunta se inicia con la **presentación de los objetivos de la sesión** durante 3 minutos y 22 segundos de acuerdo al formato que hemos categorizado como **análisis del objetivo**. En este tiempo, Enrique recuerda las habilidades intelectuales que se trabajan en la asignatura (turno 1) en términos de la taxonomía de Bloom presentada en el capítulo IV, intentando que los alumnos tomen conciencia de cómo dichas habilidades son evaluadas a lo largo del curso (turnos 1 a 9), para enunciar posteriormente el tema en torno al cual se estructurará la unidad y verificar qué entienden los propios estudiantes por “emanciparse” (turnos 9 a 15). Una vez que se ha expresado el término que considera clave, da inicio a la entrega de nueva información.

Transcripción VI.3.2/01 – Sesión 01

1. **Profesor:** Bien muchachos, vamos a comenzar a iniciar un proceso que es tremendamente importante, que es el proceso de la Emancipación Nacional, la Emancipación y para eso el contexto en que nosotros estamos, nosotros como Departamento de Historia muchachos, siempre hemos estado incentivándoles las 5 habilidades cognitivas que son fundamentales para el desarrollo de nuestra disciplina: habilidades de reconocimiento de información, habilidades de comprensión, habilidades de análisis, síntesis y la habilidad de aplicación, por ejemplo, ¿qué tipo de pregunta ustedes claramente ven que se les está haciendo juego, preguntas de reconocimiento, a propósito?
2. **Alumno:** Años.
3. **Profesor:** No te entiendo.
4. **Alumno:** Años de duración de un proceso.
5. **Profesor:** Realmente yo no pregunto años, pero sí, algo más exacto que ustedes tienen que saber. Habitualmente aquí nos va muy bien, muy bien. ¿Cuántos de ustedes ven en tanto en una estrategia de aprendizaje en el desarrollo del libro y que ahora lo vamos a ver también, como en la prueba, ven que estamos haciendo comprensión, análisis o síntesis de la información?
6. **Alumno:** Textos.
7. **Profesor:** ¿Y de qué forma vieron ustedes preguntas de aplicación?
8. **Alumno:** Gráficos.
9. **Profesor:** Gráficos, estadísticas, sobre todo cuando salen elementos estadísticos, gráficos, estamos aplicando y muchas veces hay preguntas que son de contenido pero sin contenido, estas preguntas les van a salir mucho en la prueba, es decir, les están preguntando sobre Valdivia, pero sin preguntarles conocimientos que ustedes tengan que reconocer de Valdivia, sino que (...) y permanentemente estamos trabajando con eso, ¿estamos? Segunda apreciación, ¿qué significa, muchachos, el objetivo que vamos a tener en esta clase, el conocer todo el proceso de emancipación nacional, qué significa emanciparse?
10. **Alumno:** Arriesgarse.
11. **Alumno:** Quebrarse.
12. **Profesor:** Arriesgarse, quebrarse, separarse ha dicho alguno, ¿qué otra expresión podríamos decir de emanciparse?
13. **Alumno:** Liberarse.
14. **Profesor:** Liberarse.
15. **Alumno:** Independizarse.

Creemos que en este lapso de tiempo el docente intenta favorecer procesos de ajuste cognitivo, en cuanto se percibe su esfuerzo por vincular la nueva información con las representaciones previas de los estudiantes (turnos 5 y 9) para estimular una comprensión más profunda de los contenidos de aprendizaje de la unidad. Sin embargo, la modalidad que emplea para ello pareciese no permitirle un acceso auténtico a los conocimientos previos de los estudiantes, los que se limitan a proporcionar una respuesta breve que no demanda mayor elaboración de su parte.

A continuación el profesor destina 56 minutos y 51 segundos a la **entrega de nueva información** realizando una larga **exposición** en la que primeramente explica los contenidos que considera fundamentales y luego revisa con los alumnos el texto de estudio para subrayar en él la información que debe ser retenida. La transcripción VI.3.2/02 ilustra el momento en el que Enrique recuerda a los estudiantes la modalidad de trabajo que parece ser habitual en la asignatura: explicación del profesor seguida de marcado en el texto con lápices de diferentes colores.

Transcripción VI.3.2/02 – Sesión 01

1. **Profesor:** Una lucha entre dos frentes, una guerra entre dos frentes y éste es el primer concepto que quiero aclarar muchachos, esta lucha de dos frentes no es una lucha entre españoles versus criollos, esto quiero aclararlo claramente, no es una lucha entre españoles y criollos, ya, ésta es una lucha entre realistas versus patriotas ¿y por qué?, porque hubo españoles que abrazaron la causa patriota, hubo españoles que apoyaron las fuerzas realistas, pero también hubo criollos, la mayoría, que fueron patriotas, defender la identidad de una patria, como también hubo criollos, muchachos, que querían seguir ligados a la realeza, a España. Por lo tanto, lo que vamos a ver y vamos a comenzar a desarrollar muchachos ahora es una guerra civil entre realistas versus patriotas. ¿Se entiende esto no?, entonces muchachos, como siempre comenzamos la historia, uno de los objetivos fundamentales que he tratado de enseñarles este año es que la historia no es monocausal, sino que multicausal, por lo tanto, vamos a tener que ver antecedentes, el proceso y primero vamos a meternos a los antecedentes externos del proceso emancipador. Vamos subrayando inmediatamente en el texto, entonces muchachos, antecedentes que registra la crisis del régimen colonial, marcamos, por favor, con un color los títulos y vamos marcando los párrafos con otro, con otro color, ya antecedentes o factores externos para que se genere la crisis de la monarquía española. El primer antecedente es la presencia de la Ilustración ¿en?... en América, ya muchachos, primero como siempre explicamos un poco y después subrayamos en el texto,

entonces, el primer aspecto es la Ilustración, primer antecedente externo. Chiquillos la Ilustración ¿es proabsolutista o antiabsolutista?

¿Promueve procesos de aprendizaje constructivos? Dada la estrategia que emplea, parece que no fuera ésta su intención, sino todo lo contrario: el uso de colores para remarcar la información importante constituiría un intento de favorecer procesos asociativos que faciliten la reproducción memorística de datos y hechos. Sin embargo durante el transcurso de la clase deja entrever que quizás la manera en que concibe los procesos de aprendizaje constructivo está más cercana a la teoría directa –en cuanto supone la yuxtaposición de elementos aislados- que a una auténtica mirada constructivista. Como apreciamos en la transcripción VI.3.2/03 en un primer momento pide a los estudiantes posibles explicaciones respecto a la llegada de las ideas de la Ilustración a América latina (turno 1), demanda que los alumnos satisfacen entregando respuesta breves, sin conexión unas con otras, y que no reflejan la elaboración que el estudiante ha podido hacer al respecto (turnos 2, 4 y 6). Minutos más tarde, cuando retoma la idea, se refiere al proceso llevado a cabo como una construcción (destacado en el turno 9), cuando realmente lo que se ha producido es un intercambio de datos en el que el propio docente ha dotado de sentido al concepto proporcionado por uno de los estudiantes (turno 7: a partir de la palabra “estudios” Enrique desarrolla la idea que la formación académica que la mayoría de los próceres americanos había adquirido en Europa les permitió empaparse de las ideas de la Ilustración).

Transcripción IV.3.2/03 – Sesión 01.

1. **Profesor:** Una sociedad mucho más liberal, que está la separación de clases dada por la riqueza y no la condición que da la sociedad estamental que está separada por la sangre. ¿Está claro?, por lo tanto estos conceptos comienzan a ser acuñados y uno dice, ¿pero cómo llega la Ilustración en estos tiempos? ¿Cómo llega la Ilustración a esta tierra?
2. **Alumno:** Por los libros.
3. **Profesor:** A través de los libros, pero vamos a ver, que va a haber mucha censura de libros ilustrados, ya, pero ¿de qué otra forma?
4. **Alumno:** Por las sociedades secretas.
5. **Profesor:** Por las sociedades secretas, pero los integrantes de las sociedades secretas chilenas, ¿cómo llegaron a influenciarse por la Ilustración?

6. **Alumno:** Estudios.
7. **Profesor:** Ciertamente, educarse allá, la mayoría se educó no cierto, en la sociedad europea que estaba triunfando era el movimiento ilustrado, recuerden que la Ilustración surge precisamente donde más fuerte se dio el absolutismo, que fue en Francia, pero se propagó por toda Europa, se propagó por toda Europa. Entonces, destacamos los principios de la Ilustración, tercera línea muchachos (...)
8. **Profesor:** Quedó en su conciencia el principio de la soberanía popular, ganado por estos revolucionarios, ya, quiere decir, van a quedar las ideas, van a quedar los principios básicos, pero los hechos no querían que se replicaran de la misma forma en, en América. Pero estas personas, como bien lo dijeron uds., como bien lo fueron construyendo uds., comenzaron a formarse algunos y tuvieron la posibilidad de formarse en, en Europa y van a llegar a América y van a encontrar que ellos pueden promover, no cierto, ciertas ideas y también ciertos síntomas de autonomía que querían, no cierto, en estas tierras y se van a formar sociedades secretas y una muy importante, ya, como es la Logia Lautarina, a ver, el que hayan colocado a Lautaro como símbolo, muchachos de esta Logia, qué quería indicar, qué quería encarnar la Logia ya, ya con esto uds. pueden traducir el objetivo que tiene, no cierto, el objetivo que tiene esta Logia.

Finaliza esta sesión con un minuto de **síntesis de los contenidos de la clase** por **exposición** del profesor quien, como se aprecia en la transcripción IV.3.2/04, vuelve a referirse a las habilidades mencionadas al comienzo de la clase y que han sido supuestamente puestas en práctica **sin ayuda del profesor**, y a algunos de los conceptos fundamentales de la disciplina, como es la idea de multicausalidad, que se supone comprendida por el sólo hecho de haber expuesto previamente los diferentes antecedentes que llevaron a la emancipación en el continente americano.

Transcripción VI.3.2/04 – Sesión 01.

1. **Profesor:** Miren, hemos estado recogiendo elementos de reconocimiento, hemos estado analizando y sintetizando, lo que hizo su compañero Gabriel fue una síntesis de lo relatado, hemos estado aplicando contenidos, hemos estado tratando de comprender también situaciones y lo otro que el objetivo fundamental es que ustedes se den cuenta que para llegar a entender este hecho que yo lo marqué como primer hecho, 18 de septiembre de 1810, no es mono causal, sino que es multicausal, que tiene 7 antecedentes externos y que recién vamos viendo un par de antecedentes internos que los vamos a terminar de recrear la clase de mañana, si Dios quiere.

Enrique inicia la segunda sesión **activando los conocimientos previos de los estudiantes** a través de una **exposición** centrada en el profesor en la que recuerda la información que fue destacada en la clase anterior y las claves que se utilizaron para resaltar su importancia (dos, tres, cuatro asteriscos); el mismo docente califica esta actividad como un **repaso** (destacado en la transcripción VI.3.2/05).

Transcripción IV.3.2/05 – Sesión 02

1. **Profesor:** Muy bien muchachos, entonces, retomemos, habíamos quedado en los antecedentes económicos, políticos y sociales que se (...) establecido como elementos importantes para generar este movimiento emancipador. Segundo, estamos repasando, letra B, sería las noticias internacionales, las que llegaban desde España dando cuenta del avance napoleónico y el movimiento juntista que se daba en Buenos Aires, letra C las proclamas de Camilo Henríquez, y ahí está su imagen Fray Camilo Henríquez. Siguiendo línea, que motiva a romper las cadenas con España y poder organizar la nación autónomamente a través de una constitución y leyes sabias. Letra D, con triple asterisco, el nombramiento de don Francisco (...) como gobernador de Chile y fíjense que lo nombró el Consejo de Regencia de Cádiz, ya, que aceleró el proceso juntista, ya que este personaje en Montevideo se había negado a la formación de una junta de gobierno, entonces, si llegaba a Chile, se iba a negar también a formar la junta en este país. Letra E la pugna que comienza a haber entre el Cabildo, muchachos, y la Real Audiencia, el Cabildo. Siguiendo página, el Cabildo proponía la formación de una junta. El Cabildo proponía la formación de una, de una junta de gobierno, acuérdense que ahí estaban representados todos los criollos, todos los vecinos, en cambio, la Real Audiencia quería quedar todavía bajo las órdenes del Consejo de Regencia. ¿Ustedes a quién apoyarían, al Cabildo o a la Real Audiencia?

Esta exposición –que se extiende por 10 minutos y medio– sólo se ve interrumpida por dos eventos: una pregunta de aplicación (que analizaremos después) y por la intervención de un alumno (turno 2) que, aunque plantea un tema debatible, recibe de parte del profesor una contestación directa, en la que no involucra al resto de los estudiantes ni supone para el propio joven participante una ocasión para reflexionar sobre sus conocimientos y reelaborarlos. De hecho, da la impresión que apenas altera el hilo argumental que llevaba Enrique pues, como hemos destacado en el turno 3, su “repaso” continúa sin modificación alguna una vez que ha entregado la respuesta apropiada.

Desde nuestra perspectiva, esta forma de actuar nos conectaría más bien con los supuestos ontológicos de la teoría directa, en la que el aprendizaje es concebido como un asunto de todo o nada (conocer o no determinada información), antes que un proceso de reconstrucción de los propios esquemas de conocimiento llevado a cabo en un contexto colaborativo. ¿Por qué no hacer extensiva la misma interrogante al resto del curso? ¿Qué piensan los demás, en un contexto en el que a nivel nacional se celebra el Bicentenario de la Independencia? ¿Cómo coordinar este hecho de tanta trascendencia –dados los múltiples festejos organizados a lo largo de todo el país– con los datos historiográficos? Daría la impresión, entonces, que Enrique creyera que aprender es sustituir un conocimiento equivocado por otro de carácter científico, lo cual sería posible por el sólo hecho de estar expuesto al estímulo apropiado, sin siquiera mediar en los procesos cognitivos que permitirían al aprendiz gestionar dicha información y –mucho menos– reestructurar su conocimiento intuitivo, altamente alimentado por lo que está sucediendo en ese mismo momento fuera de la escuela.

Transcripción IV.3.2/6 – Sesión 02

1. **Profesor:** Ellos gritaron junta queremos y se formó esta junta y aquí viene un elemento muy importante, que se unía a todos los procesos de emancipación que estaba habiendo en América, este era el 18 de septiembre y hay que dejar con 5 asteriscos este hecho ¿por qué?, porque se sumaba este junta queremos al de Caracas, que se desarrolló el 19 de, de abril, todos países que están celebrando, no cierto, su bicentenario, a Buenos Aires, el 25 de, de mayo y al de Bogotá, el 20 de, de junio y Chile que fue el cuarto y último, que cumple el bicentenario el 18 de septiembre. ¿Sí?
2. **Alumno:** Profe, el año pasado ya vimos por qué se celebraba el 18 de septiembre como fiesta nacional, pero si bien acá hubieron factores como económicos, climáticos y todo eso, ¿por qué en todos los países que tuvieron la junta propia se celebra el, se celebra el aniversario nacional como el día en que se formó la junta, cuando debería ser cuando se ganaron la independencia por las armas?
3. **Profesor:** Lo que pasa es que es el primer gesto, el primer acto de gobierno autónomo, del primer gobierno criollo o el primer gobierno representativo de un pueblo, aplicación de la soberanía popular, a diferencia del otro acto que es el acto legal, porque, ¿qué va a empezar a pasar Gabriel? Primero hay que independizar a nuestra patria en sus conciencias y el acto que va a pasar después el 1º. De enero de 1817, ya y después el 12 de febrero con la proclamación del 18 de la independencia es en el fondo la consolidación de esta independencia, conciencia

como independencia jurídica, pero primero hay que independizarse de aquí, de aquí, de tu cabecita, de tu corazón y romper las cadenas con, con España y después se consolida en lo jurídico, por eso que este acto es tan importante, porque si no estás muy consciente que te quieres independizar de España, finalmente no lo vas a hacer jurídicamente antes de abolir la independencia, perdón, antes de abolir la esclavitud en Chile, que tuvo que haber? todo un proceso condenatorio a la esclavitud para tomar conciencia de aquello y como lo mencionábamos el día de ayer, número 8, triple asterisco, este movimiento, quien lo va a encabezar, siguiente párrafo muchachos, es obra netamente de la aristocracia criolla o nacional, que era el grupo más pudiente, el más intelectual, el que hizo, no cierto, que este movimiento fuera un proceso elitista, ya, como en muchas partes de América, tercera línea, siguiente, que eran los más organizados, los más conscientes de su fuerza, amantes de su país, que en ellos había comenzado la agitación, Uds. muy bien dijeron, Peñaloza ayer lo mencionó, ya, que hubo sólo un país que la revolución va a ser de abajo hacia arriba, que la revolución mexicana en cambio todo el resto de América, la revolución es de arriba hacia abajo, es decir, los más organizados, los más educados, los más conscientes de su (...) van a sumar después al pueblo, que en realidad del pueblo lo va a mover más que un sentimiento claro de nación, que es un grito que se lo decía también su estómago, el pueblo chileno estaba pasando hambre y veía de esta forma una salida a su problemática. Testimonio histórico va a ser el acta del Cabildo, ya antiguamente muchachos hoy día no se da mucho en los consejos de curso, pero cuando nosotros hacíamos consejo de curso en nuestros tiempos como alumnos, siempre había un secretario chiquillos, que tomaba acta y era perentorio al otro consejo de curso la lectura del acta,

Posteriormente, el profesor asigna 30 minutos para una actividad de **uso del conocimiento**, en la que los estudiantes deberán **reproducir información** en una tarea de carácter individual que implica, tal como se indica en la transcripción VI.3.2/07, reconocer objetivos, resoluciones y consecuencias de la firma del Acta del Cabildo de 1810. La tarea asignada, al parecer, sólo busca promover procesos de aprendizaje de carácter asociativo pues únicamente se solicita a los alumnos ubicar en el texto –sin realizar ningún tipo de elaboración personal- los elementos ya señalados. De hecho, el mismo Enrique entrega las pistas que permiten localizar los datos requeridos, indicando el número de líneas del texto en las que se encuentran contenidos.

Transcripción IV.3.2/6 – Sesión 02

1. **Profesor:** Ésta fue el acta del Cabildo Abierto, entonces lo vamos a leer dos minutitos más y lo que quiero que rescaten Uds. la pregunta dice aplica, por lo tanto es el desarrollo de esta unidad, aplicación, OK rescata el objetivo, que objetivo tiene el que se desarrolle este movimiento a partir del 18 de septiembre, el objetivo está en un solo, en tres líneas de este Cabildo, de este acta, cuál es la resolución que toma este cabildo, también está en 4 líneas de este párrafo, de un párrafo y después en 4 líneas más están las consecuencias que trajo la firma de esta acta.

La actividad de **revisión del trabajo personal de los alumnos** en el formato **evaluación unidireccional** parece confirmar lo que acabamos de decir. Durante 4 minutos el profesor da espacio a los estudiantes para indicar el lugar exacto desde el que han extraído la información y leerla en voz alta (turnos 2, 4, 12 y 16); las interpretaciones de la misma corren por su cuenta, sin que se genere el espacio para que los alumnos puedan hacer preguntas o manifestar su opinión frente a lo que acaban de leer.

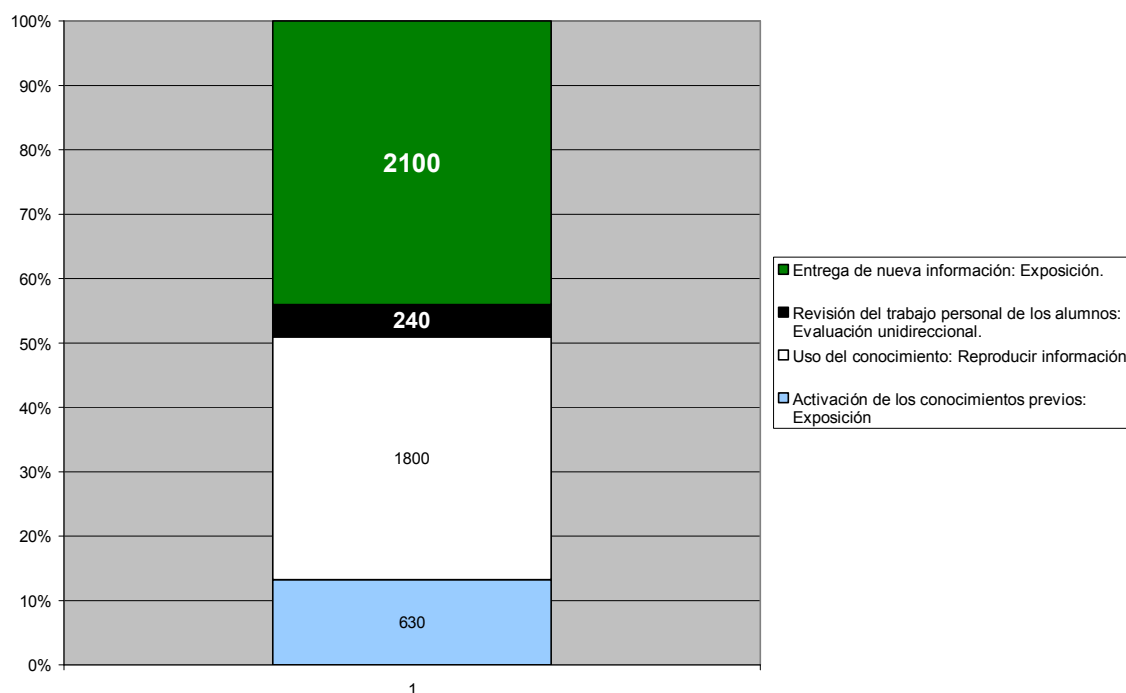
Transcripción IV.3.2/7 – Sesión 02

1. **Profesor:** ¿Quién encuentra cual es el objeto que tiene, no cierto, la formación de este cabildo abierto del 18 de septiembre de 1810?
2. **Alumno:** Primer párrafo, línea 4, que siendo el principal objeto del gobierno del cuerpo representante de la patria el orden, quietud y tranquilidad pública perturbada notablemente en medio de la incertidumbre acerca de las noticias de la metrópolis.
3. **Profesor:** Es decir, ellos tienen como objeto que nuestra patria esté en orden, en quietud y tranquilidad pública, es decir, para progresar muchachos, una comunidad lo primero que tiene que estar en tranquilidad. OK, ¿cuál sería, muchachos la resolución propiamente tal que se toma con esta acta?
4. **Alumno:** En el segundo párrafo, la primera línea, donde dice (no se entiende) a ejemplo de lo que hizo el señor gobernador de Cádiz que depositó la autoridad en el pueblo (...)
5. **Profesor:** Muy bien, era la aplicación de qué principio muchachos.
6. **Alumnos:** La soberanía popular.
7. **Profesor:** Soberanía popular, excelente, soberanía popular, ya obviamente aquí está diciendo: vamos a conservarle los dominios al legítimo dueño, es decir, están jurando fidelidad al rey Fernando VII, oye y lo tratan de desgraciado, pero no es la expresión de desgraciado como peyorativo, sino que está sufriendo una...

8. **Alumnos:** Desgracia.
9. **Profesor:** Desgracia, una desgracia, OK. ¿Y cuáles son las consecuencias que va a tener este acto, cuáles son las consecuencias, sigamos aplicando, muy bien las dos respuestas, consecuencias?
10. **Alumno:** El sr. Conde de la Conquista en manifestación de la gratitud que merecía este generoso pueblo...
11. **Profesor:** ¿Qué párrafo es?
12. **Alumno:** El segundo, o sea el final del segundo y el tercero: teniéndole a su frente y prometiendo el gobierno más feliz, la paz inalterable y la seguridad permanente del reino, resolvieron que se agregasen 6 vocales que fuesen interinos mientras se convocaban los diputados de todas la provincias de Chile, para organizar lo que debería regir en lo sucesivo.
13. **Profesor:** Desde el punto de vista de cómo ellos se van a organizar, no cierto, es decir, para el gobierno más feliz, la paz inalterable y la seguridad permanente del reino cómo nos vamos a organizar, pero hay otras consecuencias también.
14. **Alumno:** Tercer párrafo, la cuarta línea.
15. **Profesor:** Ya.
16. **Alumno:** Dice, todos los cuerpos militares, jefes, prelados, religiosos y vecinos juran en el mismo acto obediencia y fidelidad a dicha junta, instalada así en nombre del sr don Fernando VII.
17. **Profesor:** Ésta es la más importante consecuencia en que todos van a jurar fidelidad al rey, pero también van a jurar fidelidad a la junta de gobierno, por lo tanto, excelente.

Los últimos 30 minutos y 30 segundos continúan con la **entrega de nueva información (exposición)**, exactamente de la misma forma descrita cuando describimos la sesión 1: el profesor explica, a veces plantea algunas preguntas breves y luego pide a los alumnos que vayan subrayando en el texto.

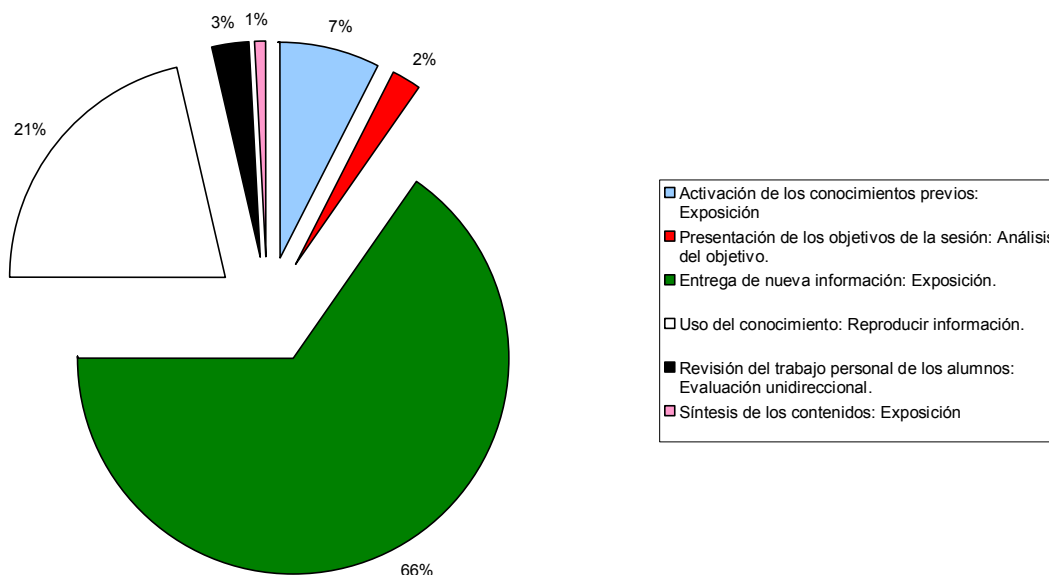
El gráfico VI.116 ilustra la distribución temporal de las diferentes actividades típicas de aula de esta segunda y última sesión de dos períodos.

Gráfico VI.116: Actividades típicas de Aula – Sesión 02 (Enrique, perfil **constructivo**).

C. Estructura de actividad de la unidad temática

Al mirar la unidad temática en su conjunto constatamos que la mayor parte del tiempo ha sido dedicado a la **entrega de información** por medio de la **exposición del profesor** (66%), actividad en la que los alumnos asumen un rol bastante pasivo, limitándose a destacar información en su texto y responder algunas preguntas de manera breve o intervenir a coro para completar una frase dicha por el docente. El predominio de esta ATA contrasta notablemente con el perfil teórico en el que ha sido ubicado Enrique, de acuerdo a sus respuestas en el cuestionario de dilemas aplicado.

Es más, creemos que la estructura que da a la unidad lo acerca más a una teoría directa sobre la enseñanza y el aprendizaje, especialmente al observar que en otras actividades asume el mismo formato de **exposición** (activación de conocimientos previos, 7%, y síntesis de los contenidos de la clase, 1%), mientras que el uso de el conocimiento se restringe exclusivamente a la **reproducción de información** (21%).

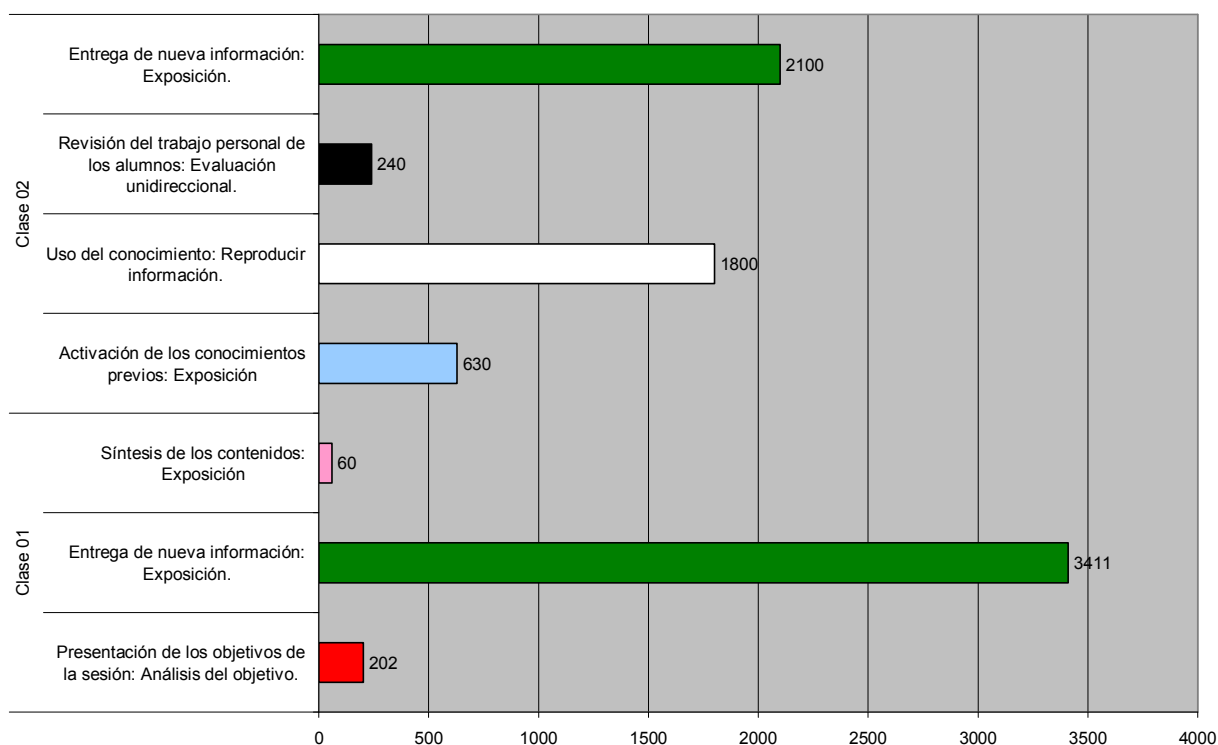
Gráfico VI.117. Distribución ATAs de la Unidad Temática – Enrique (**perfil constructivo**).

Como ya hemos señalado, el docente se centra casi exclusivamente en la enseñanza de conocimientos declarativos, sin promover procesos de aprendizaje de carácter constructivo o, cuando intenta hacerlo, pareciese interpretarlos exclusivamente como la yuxtaposición de datos y hechos y la reproducción de información.

En síntesis, da la impresión que Enrique concibe el aprendizaje como la adquisición de una **sucesión de eventos aislados**, los que se conectan por medio de un **repaso** en el que se repite la información entregada previamente sin reelaborarla ni enriquecerla a lo largo del tiempo. Así, entrega mucha información al comienzo de la unidad, repasa los últimos conceptos entregados al comienzo de la siguiente (no ofrece una mirada de conjunto ni una síntesis general, sino que retoma las ideas vertidas al final de la sesión anterior) y realiza una actividad de carácter reproductivo, para continuar con nueva información que no se vincula –en términos de las demandas cognitivas que suponen para el sujeto– con lo anterior. Evidentemente existe una coherencia temática entre cada bloque, pero cada uno de ellos se procesa

en forma independiente del siguiente, es decir, no implica volver atrás y repensar lo que se ha hecho a partir de los nuevos aprendizajes, lo que constituiría una mirada más constructiva del proceso.

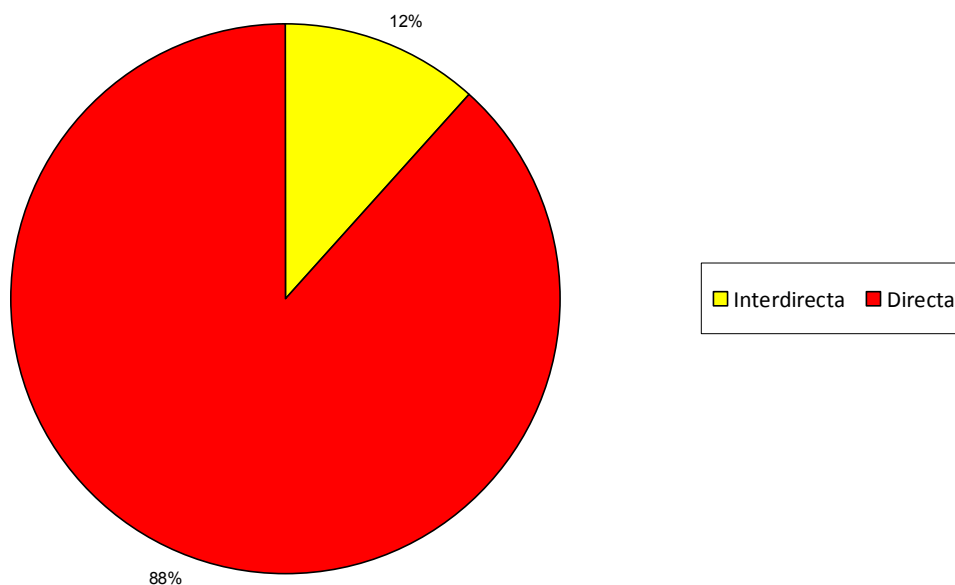
Gráfico VI.118 Secuencia de las ATAs de la Unidad temática (Enrique, perfil constructivo).



D. Estructuras de Construcción de Significado.

De manera bastante coherente con lo que hemos expuesto en la sección anterior, en la que constatábamos que la mayor parte del tiempo de trabajo en aula era destinado a la exposición de Enrique, observamos a continuación que un 88% del tiempo dedicado a construir significado se realiza bajo una **estructura directa**, es decir, el profesor como fuente de información única, que actúa como dispensador del conocimiento –sobre todo declarativo- para los estudiantes.

Gráfico VI.119: Estructuras de construcción de significados (Enrique, perfil constructivo).



Las pocas interacciones de carácter **interdirecto** siguen revelando la epistemología realista que caracteriza a esta estructura y la anterior. En otras palabras, aunque el alumno tenga algún grado de participación, la verdad o el conocimiento auténtico sigue estando en poder del profesor.

Si analizamos la transcripción VI.3.2/8, por ejemplo, notamos cómo plantea una pregunta que requiere una toma de postura personal (turno 1), la que es respondida en dichos términos por un alumno (turno 2). Sin embargo, su respuesta no coincide con lo que el docente estima que es correcto, de manera tal que vuelve a entregar información y a reiterar la pregunta (turno 3), la que sí es respondida de acuerdo a lo esperado (y que coincide con todo lo que se ha venido diciendo previamente) en el turno 4. La respuesta correcta trae consigo la retroalimentación positiva del profesor (turno 5). Llama la atención en este intercambio, el escaso interés de Enrique por profundizar en las representaciones del estudiante que ha participado en primera instancia.

Transcripción VI.3.2/8 – Sesión 02

1. **Profesor:** Alguien que me fundamente por qué, si en un juicio Uds. dirían a quién apoyan, si al Cabildo o al Consejo de Regencia, una buena fundamentación jurídica, David
2. **Alumno:** Porque el Cabildo representa mis intereses, y yo voy a defender la institución en la que más me vea reflejado.
3. **Profesor:** Mira, el norte, el norte es el mismo, porque las dos juran fidelidad al rey. Unos dicen, eso sí, que formemos la junta de gobierno y otros dicen que obedezcamos a los órdenes que establece el Consejo de Regencia, entre ellos, aceptar el nombramiento de un gobernador que ellos lo nombraron, Francisco Javier (...). Cuál esa sería la fundamentación jurídica, vuelvo a insistir, para decir yo soy pro Real Audiencia o soy pro Cabildo, a ver, Maximiliano
4. **Alumno:** Los dos creen en el rey, la diferencia que había es que nosotros no teníamos por qué seguir las órdenes del Consejo de Regencia si no le debemos fidelidad a la tierra de España, sino que sólo al rey.
5. **Profesor:** Muy bien, excelente, no debemos fidelidad a las tierras de España, sino le debemos fidelidad al ...
6. **Alumnos:** Rey.

En la transcripción IV.3.2/9 notamos cómo lleva a cabo un intercambio relativamente largo con los estudiantes centrado fundamentalmente en **repasar** (turno 1) los contenidos declarativos que se han entregado minutos antes. En este caso, aunque la participación de los alumnos es relativamente extensa, se centra siempre en **repetir literalmente** lo que el profesor acaba de decir. Esto llega a su máxima expresión en el momento en que un estudiante repite con mucha exactitud todo el proceso histórico que se ha venido describiendo en la clase (turno 26). La intervención del docente en ese momento se reduce a entregar un dato más (turno 27) y cerrar el intercambio felicitando al participante.

¿Qué otro elemento nos llama la atención? El manejo del error. En este caso, cuando un alumno se equivoca o no es tan claro en su explicación (turno 20), simplemente es interrumpido por el docente (turno 21) quien le reitera la pregunta y le da una nueva oportunidad de responder (turno 22), pero ante su falta de concreción reconoce –creemos que como un gesto de acogida– el interés de lo que está diciendo (turno 23) pero cede a otro estudiante el turno de habla (turno 24) para que entregue

la respuesta correcta, la que es desarrollada con un poco más de profundidad por el mismo Enrique (turno 25).

Finalmente una afirmación que reflejaría tanto los supuestos ontológicos como los epistemológicos, y que hemos destacado en el turno 25: repetir la información al pie de la letra hace posible construir esquemas mentales propios.

Transcripción VI.3.2/9 – Sesión 02

1. **Profesor:** Entonces, repasamos los 7 puntos, los antecedentes externos, lo repasamos: en una línea, ¿a qué invita la Ilustración?
2. **Alumno:** A la igualdad de los derechos de los ciudadanos y al libre mecanismo de la economía.
3. **Profesor:** Y terminar con la sociedad de privilegios, no cierto, muy bien, la independencia de Estados Unidos, a ver ¿qué promueve, o qué es como antecedente?
4. **Alumno:** Es un modelo.
5. **Profesor:** Un modelo ¿en qué sentido?
6. **Alumno:** Por las ideas.
7. **Profesor:** Por las ideas.
8. **Alumno:** Por independizarse sin violencia.
9. **Profesor:** Muy bien, sin violencia, pero también fue modelo porque un solo gobierno federal y una sola constitución. La Revolución Francesa, Rodríguez, ¿qué es como antecedente?
10. **Alumno:** Que de ahí salen todas las ideas de la Ilustración.
11. **Profesor:** ¿Como cuáles?
12. **Alumno:** La soberanía popular.
13. **Profesor:** Soberanía popular.
14. **Alumno:** La separación de los poderes.
15. **Profesor:** Separación de los poderes, la libertad, la fraternidad. Martínez, las sociedades secretas, ya, ¿qué aspecto, no cierto, relevante tienen?
16. **Alumno:** Lograr la liberación de América.
17. **Profesor:** El objetivo es lograr la liberación de, de América, la expulsión de los realistas de estas tierras, ¿por qué es modelo?, ¿por qué antecedente la defensa de Buenos Aires?, Sebastián.
18. **Alumno:** Porque podemos separarnos de una potencia sin la ayuda de España.
19. **Profesor:** Perfecto, ¿qué está pasando, Ayala en la monarquía hispánica a fines de, comienzos del siglo 19?
20. **Alumno:** Está cambiando la ... Napoleón eh, como que influye en la monarquía española y para poder atacar a Portugal y hacer un cambio más ...

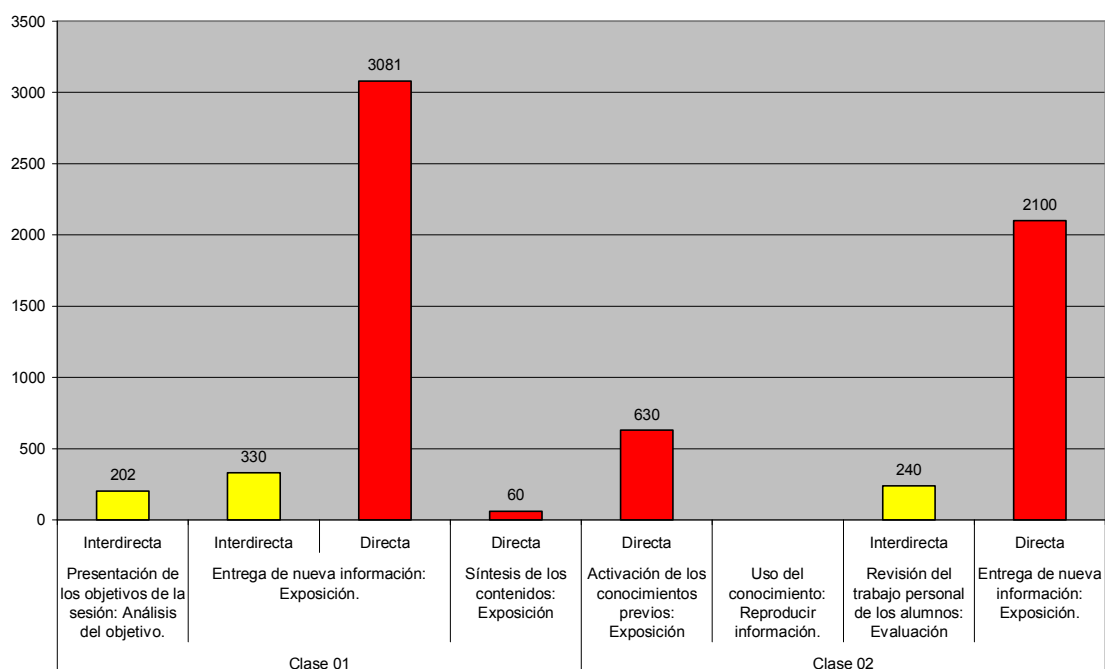
21. **Profesor:** Te estás yendo mal, a lo posterior, ¿cuál es un signo que está débil la monarquía hispánica?
22. **Alumno:** ah, el rey y sus asesores que son muy manipulables y ambiciosos, y entonces el pueblo ve eso y ...
23. **Profesor:** Estás perfecto, mira si todo lo que has dicho está correcto, pero hay un antecedente previo a lo que se está viviendo.
24. **Alumno:** El debilitamiento marítimo con la casi total destrucción de la armada.
25. **Profesor:** Sí, hay un debilitamiento, recuerden que todo lo que había hecho antes España lo había hecho por vía marítima, primero con su sistema de flotas y galeones y después con su sistema de navíos de, registro y ahora estaban muy vulnerables y de hecho el Almirante Nelson ya los había derrotado en forma sucesiva y una de las batallas clave es la batalla de Trafalgar. Alguien se anima a explicarme y hacerme una síntesis de la situación de 1808?. **Uds. saben que quien relata los hechos perfectamente puede, puede después responder claramente las preguntas con la construcción de su propio esquema**, Fuenzalida, fuerte por favor.
26. **Alumno:** Hay descontento en España, por el rey Carlos IV y su primer ministro Godoy, ya que son muy ambiciosos, o sea, prefieren lo que es corrupción antes que la seguridad del pueblo español y dentro del..... por el imperio napoleónico, Napoleón impone un bloqueo económico a Inglaterra, al cual Portugal se niega. Napoleón le pide permiso al rey español para pasar por España para invadir Portugal y dentro de esto se da cuenta de todo el problema civil que está viviendo en España, el rey, el primogénito del rey Fernando VI, VII tiene mucha más popularidad que el rey Carlos IV y por el paso de las tropas napoleónicas el pueblo desencadena el Motín de Aranjuez, en el cual ataca la..... dentro de todo esto Napoleón invita a Bayona, el motín de Aranjuez hace que, llevar a que el rey abdique a favor de su hijo, dentro de todo esto Napoleón invita a Bayona al rey y a su primogénito a conversar la situación, pero antes de esto Napoleón había hecho un pacto con el rey Carlos IV en el cual a cambio del gobierno de la corona española le daba un castillo y una renta vitalicia. En Bayona, Carlos IV aceptó y Fernando VI no así que Napoleón, VII y Napoleón tomó la corona española y tomó prisionero a Fernando VII y por la teoría de la soberanía popular, que fue en lo que se basaron, en lo que se basó el pueblo español, el poder debería volver al pueblo y generó un movimiento juntista y se formó la junta central de Sevilla.
27. **Profesor:** 1808
28. **Alumno:** En 1808, la cual fue derrotada por las fuerzas napoleónicas.
29. **Profesor:** Exactamente.
30. **Alumno:** Y después se formó el Consejo de Regencia de Cádiz.
31. **Profesor:** En 1810, que es el consejo que está funcionando cuando nosotros formamos nuestra propia junta nacional de gobierno. Muy bien, excelente. Ya, ¿estamos?, pero bueno, hemos

visto solo los antecedentes externos, ahora tenemos que irnos a los antecedentes, muchachos, internos, a los antecedentes internos.

E. Relación entre ATAs y Estructuras de Construcción de Significado.

En el caso de Enrique deberíamos concluir lo mismo que señalábamos al analizar la relación existente entre las **actividades típicas de aula** y las **estructuras de construcción de significado** promovidas por Ana. Aquí volvemos a encontrar mucha coherencia entre los supuestos epistemológicos y ontológicos de su teoría implícita acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y una gran distancia con lo establecido desde el cuestionario de dilemas. Por ello, nos atrevemos a concluir que la práctica pedagógica del docente en cuestión también se acerca mucho más a los supuestos ontológicos y epistemológicos de la teoría directa que a los de la constructiva.

Gráfico VI.120: Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados. (Enrique, perfil constructivo).



VI.3.3. Profesor: Javier (Historia, Geografía y Ciencias Sociales).

A. Descripción general

Javier es un profesor que supera apenas los 40 años y se desempeña en el centro marista desde hace 15 como docente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en los niveles de Enseñanza Media Inicial y Enseñanza Media Superior (ESO y Bachillerato). Ha cursado varios programas de perfeccionamiento en didáctica y evaluación, destacándose siempre por los buenos resultados obtenidos por sus estudiantes en las mediciones nacionales realizadas en Chile.

La unidad observada es la más prolongada que hemos tenido la posibilidad de analizar, extendiéndose a lo largo de 6 sesiones que abarcaron 10 horas pedagógicas, totalizando 6 horas 58'14" de tiempo efectivo de clases, en un 8º año básico (equivalente a 2º de la ESO). El tema desarrollado fue el Imperio Romano.

B. Actividades típicas de aula

La unidad temática que inicia Javier se abre con tres ATAs consecutivas de **activación de los conocimientos previos** de los estudiantes; en la primera de ellas, el docente realiza una **exposición** de 4 minutos y 40 segundos en la que recuerda brevemente los principales aprendizajes del tema anterior y establece relaciones básicas con el nuevo contenido declarativo que se va a trabajar. La participación de los alumnos se reduce a entregar algunos datos muy puntuales (turnos 2, 4, 6 y 8) siendo el propio profesor la fuente principal de repaso de la información.

Transcripción VI.3.3/01 – Sesión 01

1. **Profesor:** Partimos la clase de hoy, vamos a comenzar una unidad nueva, que en parte ya habíamos trabajado, por lo menos mencionando la civilización que nos corresponde hoy día comenzar a explicar con más detalle, ya. Abran su libro en la página 121, página 121, 120, 121, solamente dejen abierto el libro ahí. Recuerden que la página 120, 121 la estuvimos trabajando cuando realizamos el desarrollo de la unidad Grecia, entonces, les voy a aclarar algunas cosas antes de empezar, miren, lo que hemos estado haciendo nosotros después de trabajar las primeras civilizaciones, de las cuales mañana tienen prueba, tiene que ver con ir reconociendo el aporte o legado cultural y político del denominado mundo clásico, un aporte

o legado cultural y político que hasta el día de hoy sigue vigente, ya, trabajamos una de estas civilizaciones que nos ha aportado elementos culturales a los chilenos del siglo 21, ¿cuál fue esa civilización que recién terminamos la semana pasada de trabajar?

2. **Alumno:** Grecia.
3. **Profesor:** Grecia, pero Grecia, recuerden uds. que venía en el texto complementada con otra civilización.
4. **Alumno:** Roma.
5. **Profesor:** Roma, por lo tanto, la civilización que hoy día comenzamos a trabajar sería Roma y todo esto dentro del contexto que les acabo de mencionar, la idea es que vayan reconociendo el aporte, el legado cultural de estas civilizaciones clásicas, ya, cuando hablamos de Grecia vemos que Grecia nos heredó en el ámbito político, en ámbito intelectual, en el ámbito, por ejemplo, artístico, ¿qué herencia del mundo griego podríamos recordar en lo político?
6. **Alumno:** La democracia.
7. **Profesor:** La democracia, cuando trabajemos Roma, vamos a ver que también los romanos van a hacer algunos aportes en el ámbito político y también algunos aportes en el ámbito cultural más general. Recuerden que Grecia nos ha hecho una serie de aportes culturales al mundo que hoy estamos viviendo. Roma también nos heredó varios elementos desde el punto de vista cultural que siguen vigentes en el mundo occidental, porque nosotros formamos parte de la civilización, con apellido, civilización oc...
8. **Alumno:** Occidental.
9. **Profesor:** Occidental, ya ésa es la base de este concepto que tienen que manejar,

A continuación, se realiza una ATA de **pregunta – respuesta** en la que Javier solicita a los estudiantes entregar datos y hechos que conozcan respecto a Roma. En este ejercicio –que se prolonga por 5 minutos y 2 segundos- apreciamos de alguna forma el carácter implícito de sus supuestos ontológicos, pues la manera en que procede parece mostrarnos su interés por ayudar a los aprendices a conectar significativamente los contenidos. Sin embargo, para conseguirlo parece sustituir la actividad mental del estudiante por la acción docente, como si el contemplar al profesor vinculando en la pizarra los diferentes conceptos vertidos por los alumnos fuera suficiente para promover el aprendizaje. Así, observamos a Javier pedir explícitamente elementos que *asocien* con Roma (turno 1), sin dejar espacio para que los participantes expliquen el significado del término que han verbalizado; de este modo, los alumnos se limitan a enunciar algunas etiquetas verbales que el profesor va

anotando en la pizarra (turnos 2, 6, 8, 10, 12 por ejemplo). Para Javier, esto parece ser un indicio que le permite inferir comprensión de los conceptos (turno 11), lo que explicaría quizás el hecho de que tras cada intervención de los estudiantes haga un pequeño comentario que refleja lo que supuestamente quiso decir cada uno.

Por otra parte, cuando un alumno se equivoca (turno 4) sólo le hace ver su error, pero no se detiene a indagar respecto a las causas que le motivaron a hacer dicha asociación. Asimismo, parece revelar la idea que el haber “dicho” algo en una clase anterior sería más que suficiente para que la información haya sido asimilada por el alumno (turno 13).

Transcripción VI.3.3/02 – Sesión 01

1. **Profesor:** Antes de partir, un minuto para pensar en situaciones, conceptos, personajes que usted recuerde se vinculan con Roma. Piensen primero, no levanten la mano todavía, dense un tiempo para pensar, situaciones, personajes que se relacionen con esta cultura, civilización, piensen, hay varias cosas que uds. relacionan con Roma, dígame.
2. **Alumno:** Julio César.
3. **Profesor:** Ya, personaje Julio César, hay películas, cierto, ya, otro concepto, situación o personaje.
4. **Alumno:** Alejandro Magno y el sistema de grafito que tenía.
5. **Profesor:** Ya, pero Alejandro Magno no lo deberíamos vincular con Roma, deberíamos vincularlo con Grecia, nosotros no abordamos la figura de Alejandro Magno, porque el programa no nos lo pide, pero eso está vinculado con Grecia, hacia finales del mundo griego, como unidad así lo analizamos en 3º. Medio, acá queda fuera, no tiene que ver con Roma, ¿sí?
6. **Alumno:** Legionarios.
7. **Profesor:** Legionarios, ya, las famosas legiones romanas, ah, una cosa, por ejemplo, tú citaste a Alejandro Magno, Julio César quiso emularlo, quiso imitarlo, quiso ser como él en el ámbito militar y político, por ahí podríamos engancharlo, ya, pero no ,no, no lo tomes como un personaje romano, Alejandro Magno, griego, más fácil así, ya, ya las legiones romanas, correcto, qué más, pero ya, momento, los únicos dos no están en la sala, más gente, más gente, ya.....
8. **Alumno:** Dioses, como Neptuno, Zeus.....
9. **Profesor:** Fue en principio una civilización politeísta, pero cuidado, eso va a cambiar, si hablamos de Roma, uds. también tienen que relacionar con una religión de la cual nosotros participamos, esto derivó posteriormente en el
10. **Alumno:** Cristianismo.

11. **Profesor:** Cristianismo, o sea, de politeístas se transformaron en monoteístas, ya, qué más, por acá, no me sirve que no participen, vamos, piensen, manejan conceptos, situaciones, a ver.
12. **Alumno:** Junto al mar Mediterráneo.
13. **Profesor:** Roma va a dominar el Mediterráneo y lo van a denominar, lo dijimos esto en una clase, nuestro mar o mare nostrum, ¿cuál habrá sido la lengua hablada por ellos, el griego?
14. **Alumno:** No, no era el griego, latín.
15. **Profesor:** Latín, latín, mare nostrum, nuestro mar, ya, dominaron todo el contorno del mediterráneo y armaron un imperio, ojo con eso, armaron un imperio, las legiones romanas, habrán influido en la configuración de ese imperio?
16. **Alumno:** Sí.
17. **Profesor:** Porque obviamente fueron sometiendo pueblos en el contorno del mediterráneo, ¿con qué otra situación, concepto o personaje relacionan Roma?
18. **Alumno:** Italia.
19. **Profesor:** Ya, Italia, buen punto éste ah, porque cuando trabajamos las civilizaciones lo que nunca no hemos hecho nosotros es contextualizarlas geográficamente Italia, la península itálica, va a ser el espacio geográfico desde el cual esta civilización va a imponerse al resto del mediterráneo y en el mapa que uds. tienen en la 120, 121, aparece esa especie de bota, ahí surge la ciudad de Roma, que después de transformó en un imperio, Jeny, fuerte.
20. **Alumno:** Rómulo y Remo.
21. **Profesor:** Ya, el origen de Roma se puede enfocar desde el punto de vista del mito con Rómulo, Remo, o desde el punto de vista histórico, que se los voy a explicar, porque a lo mejor no lo manejan, pero sí a Rómulo y Remo ustedes los ubican y actualmente lo asocian con una estatua, con una loba, ya, qué más, hay películas que tienen que ver con, yo quiero que mencionen, la forma de divertirse de los romanos.
22. **Alumno:** Las luchas en el coliseo.
23. **Profesor:** ya, tenemos el coliseo, tenemos aquí a los gladiadores, nosotros vamos a trabajar también la forma de diversión y vamos a ver un video que tiene que ver con esto del coliseo y los gladiadores

Se cierra esta primera parte con otros 3 minutos y 2 segundos de **activación de los conocimientos previos** por **exposición** del profesor, para dar paso de inmediato a 3 minutos y 23 segundos de **presentación del objetivo de la sesión** en la modalidad que hemos clasificado como **análisis** del mismo. Como se constata en la transcripción VI.3.3/03 Javier presenta la lógica interna del tema que se abordará, pareciendo revelar nuevamente la idea implícita que hemos comentado un poco más arriba: busca

que el aprendiz establezca relaciones pero no asocia este propósito a una actividad mental constructiva del propio sujeto, sino que la reemplaza por la entrega de datos y hechos muy bien organizados lógicamente, sin verificar si son comprendidos de la misma manera por quienes los reciben.

Transcripción VI.3.3/03 – Sesión 01.

1. **Profesor:** En este proceso que nosotros vamos a comenzar en la página 120, vamos a ir dando a entender, a trabajar Roma, algunas características básicas de este mundo romano, no anoten nada, vamos a tener que dar una ubicación, contextualizar Roma desde el punto de vista geográfico, vamos a tener que dar una acción de la evolución política del mundo romano, se acuerdan que con Grecia también hablábamos de una evolución política, que de monarquía terminaron siendo una...
2. **Alumno:** Democracia.
3. **Profesor:** Democracia, en el caso de los romanos ellos también fueron evolucionando políticamente, no fueron democracia, ya pero derivaron en una república que se les cayó después cuando apareció el tema del imperio y estos emperadores que habitualmente uno ve en las películas de la semana santa y que son como medios locos. han visto eso en las películas, ya vamos a plantear también en esta unidad las luchas sociales que se vivieron en Roma para ir alcanzando igualdad de derechos. En Roma también hubo clases sociales que no tenían ningún derecho y que fueron luchando para obtenerlos, ya, eso obviamente fue dando más equilibrio y permitió que Roma como civilización se fuera consolidando. Estos romanos que partieron siendo una ciudad, con el tiempo se van a consolidar en un imperio, este imperio en un momento concreto se va a transformar de politeísta en monoteísta, vale decir, aparece el cristianismo, vamos a tener que ver el origen de él, que eso en educación de la fe ya lo han revisado y ideas bases tienen, vamos a tener una caracterización de la caída del imperio romano, qué situaciones fueron permitiendo que este imperio que duró casi 1.000 años al final terminara, fuera desapareciendo, qué necesita?..... y por último la herencia política y cultural de Roma al mundo occidental, recuerden que nosotros somos herederos de estas culturas clásicas, tanto griega como romana y los romanos configuran lo que se conoce como la civilización greco-romana, greco-latina, también así aparece y esa civilización greco-latina la heredó el mundo occidental, del cual formamos parte nosotros. Entonces, nos vamos a pasear por todo esto que les estoy presentando y el libro nos va a ayudar, lo primero que tendríamos que hacer obviamente sería dar una ubicación, una contextualización geográfica de lo que fue en este caso Roma como ciudad que posteriormente se convirtió en un
4. **Alumno:** Imperio.
5. **Profesor:** Imperio, en donde la religión oficial pasó a ser el...

6. **Alumno:** Cristianismo.
7. **Profesor:** Cristianismo, pero un imperio que terminó cayendo, desarticulándose, pero que nos heredó aportes políticos y también culturales a los ciudadanos occidentales del siglo 21, ya, alguna duda general, vamos a leer primero el libro, ¿alguna duda sobre lo que les presenté?, ¿entendieron?

Posteriormente nos encontramos con 18 minutos y 38 segundos de **presentación de nueva información por exposición** del profesor. Durante este lapso, Javier pide a algunos estudiantes que lean fragmentos del texto, comenta algunos datos, muestra un mapa para que se localicen los principales puntos de referencia y deja espacio para que los alumnos copien en su cuaderno la diapositiva que ha proyectado. En este período, promueve claramente un aprendizaje de tipo asociativo, al solicitar a los alumnos que “marquen los acontecimientos” que tendrán que recordar (transcripción VI.3.3/04).

Transcripción VI.3.3/04 – Sesión 01.

2. **Profesor:** Entonces, vamos a marcar y si el libro ya está ocupado del año anterior, ocupe un lápiz diferente, porque puede ser que yo no le pida marcar lo mismo del año anterior, ya, vamos a marcar los acontecimientos que vamos a tener que recordar y que vamos a trabajar para cada etapa, o sea, estamos dando como la hoja de ruta.

A continuación, asigna 12 minutos y 12 segundos a una ATA de **uso del conocimiento** que solamente implica **reproducción de información** pues los estudiantes únicamente deben ubicar en una línea de tiempo los acontecimientos que acaban de marcar en su texto. Esta actividad no es objeto de ningún tipo de evaluación, sino que da paso a otros 23 minutos y 9 segundos de **presentación de nueva información por exposición** del profesor, con una dinámica similar a la ya descrita.

Luego, Javier deja 4 minutos para que los alumnos copien en su cuaderno una actividad de **uso del conocimiento** que requiere **reproducción** de información pues consiste en definir los conceptos de patricio y plebeyo, mencionar las magistraturas

romanas y nombrar las funciones del senado romano, tarea que no se alcanza a realizar en clases por el inminente toque del timbre.

Así, se da paso finalmente a 2 minutos y 15 segundos de **síntesis de los contenidos de la clase por organización**; como se constata en la transcripción VI.3.3/05, Javier pregunta explícitamente a los estudiantes respecto al aprendizaje de la sesión (turnos 1 y 3), recogiendo de éstos una serie de etiquetas verbales vacías de contenido (los alumnos enuncian un concepto pero nunca lo explican). Para facilitar el recuerdo, el docente organiza la recuperación de información en el mismo orden en que fue presentada en la clase, lo que nos permite inferir que está concibiendo el aprendizaje desde los supuestos ontológicos de la teoría interpretativa: aprender es saber más, incorporar nuevos datos y hechos a la memoria, lo que sería equivalente a comprenderlos, proceso que el educador puede estimular gestionando adecuadamente los procesos auxiliares de memoria y recuperación.

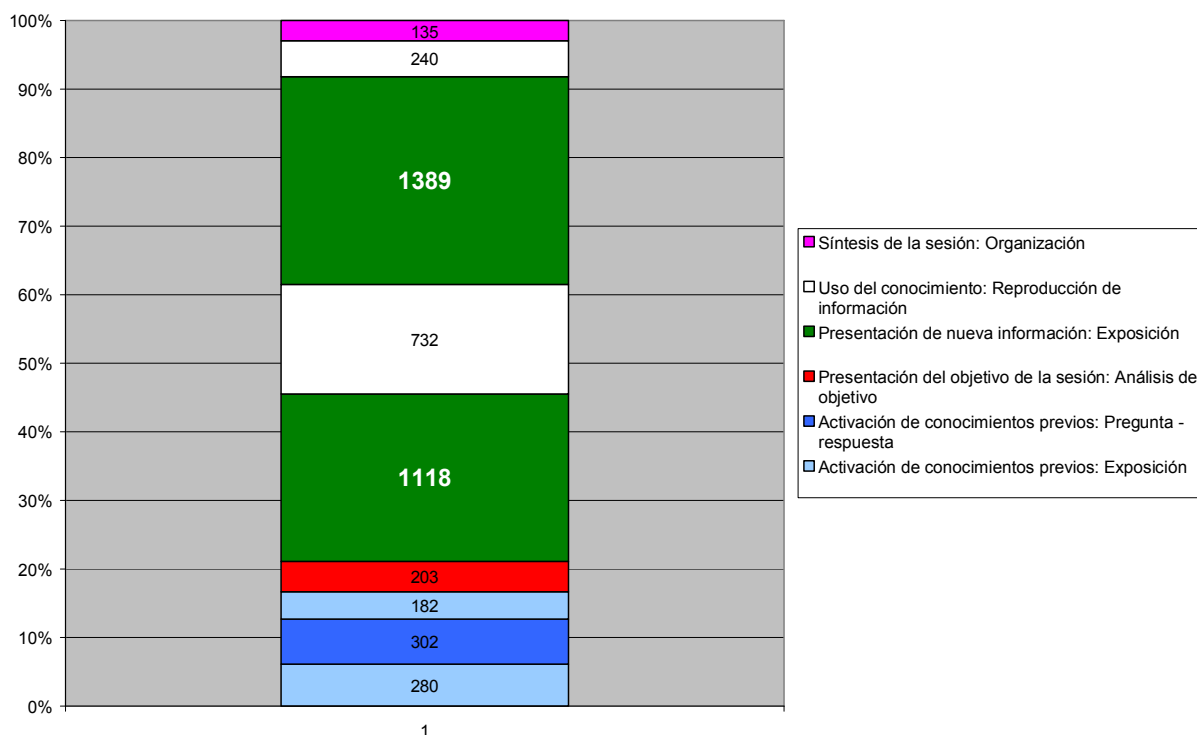
Transcripción VI.3.3/05 – Sesión 01.

- 22. **Profesor:** ¿Qué aprendieron en esta clase?
- 23. **Alumno:** El mito de cómo se creó Roma.
- 24. **Profesor:** Ya, aprendimos respecto del origen de Roma pero también la parte histórica. Antes de eso, ¿qué aprendieron?
- 25. **Alumno:** La ubicación.
- 26. **Profesor:** La ubicación. Contextualizamos el tema geográfico. De ciudad en la península itálica a imperio en torno al Mediterráneo, ¿qué más?
- 27. **Alumno:** Las etapas de su avance político.
- 28. **Profesor:** Ya. Sabemos que Roma pasó por varias etapas de evolución política, que se toman también como las etapas históricas, siendo la primera la mo...
- 29. **Alumno:** Monarquía.
- 30. **Profesor:** ¿Qué estamos tratando de desarrollar con esta actividad? La siguiente etapa.
- 31. **Alumno:** La república.
- 32. **Profesor:** La república, o sea, aquí estamos dando elementos básicos para que entiendan mejor la república.

En síntesis, y contrariamente a lo que podría pensarse dado el perfil constructivo en el que fue clasificado Javier, la sesión dos se estructuró con un 86% de

ATAs cercanas a los supuestos ontológicos de la teoría directa, y ninguna actividad conjunta propia de una concepción constructiva de la enseñanza y el aprendizaje escolar.

Gráfico VI.121: Actividades típicas de Aula – Sesión 01 (Javier, perfil **constructivo**).



La sesión segunda, que sólo dura un período de 45 minutos, se inicia con una breve **presentación de los objetivos** de aprendizaje, a través de una **exposición** del profesor en la que recuerda el sentido de la unidad y qué es lo que se pretende alcanzar en ella, como se constata en la transcripción VI.3.3/06.

Transcripción VI.3.3/06 – Sesión 02.

1. **Profesor:** Una cosa importante es que recuerden, recuerden que el objetivo fundamental de esta unidad se complementa con la unidad anterior que era la de Grecia, ¿por qué lo digo?, Porque uds. deben recordar que estamos trabajando como objetivo reconocer la herencia cultural de dos civilizaciones que pueden ser denominadas clásicas, la primera que trabajamos fue la...
2. **Alumno:** Grecia.

A continuación, Javier desarrolla una ATA de **activación de conocimientos previos** por **pregunta – respuesta**, la que se extiende por 3 minutos y 7 segundos. Durante este período, favorece el recuerdo de los datos más importantes entregados en la clase anterior; de hecho, como una forma de favorecer la recuperación de la información, ordena las preguntas que plantea a los estudiantes de acuerdo a la secuencia en que fue entregada en clases lo que parecería confirmar esta cercanía a los supuestos ontológicos de la teoría interpretativa.

Sin embargo, y en una muestra de la pluralidad representacional de la que hemos hablado en reiteradas oportunidades, destina inmediatamente 12 minutos y 19 segundos al **uso del conocimiento** bajo el formato **reproducción de información**, retomando la actividad planteada en la clase previa.

Al término de este lapso, procede a la **revisión del trabajo personal de los alumnos** en modalidad **evaluación unidireccional** (9 minutos y 55 segundos), instancia en la que deja claro –a través de diversas expresiones- que su interés es promover exclusivamente la identificación de los datos que considera más importantes (turnos 2 y 5, transcripción VI.3.3/07).

Transcripción VI.3.3/07 – Sesión 02.

1. **Profesor:** Lee la pregunta 2.
2. **Alumno:** Mencione las magistraturas romanas.
3. **Profesor:** Ya, solamente mencionarlas, ¿cuáles eran?
4. **Alumno:** Yo puse.....(no se entiende).
5. **Profesor:** Ya, que me estás definiendo, yo te estoy pidiendo que me nombres las magistraturas romanas, señorita, ¿ve como no estás atento?
6. **Alumno:** Cónsules, pretores
7. **Profesor:** Ya, cónsules, hay más de uno, son dos, qué más pretores, siga...que hacían

Es más, promueve explícitamente el aprendizaje asociativo que favorece la reproducción literal de información al indicar a los alumnos que deben establecer una marca en su texto y anotar “lo que se va a preguntar en la prueba”, revelando –una vez más- su interés por la copia literal de datos y hechos. Esto nos indica, junto a otros

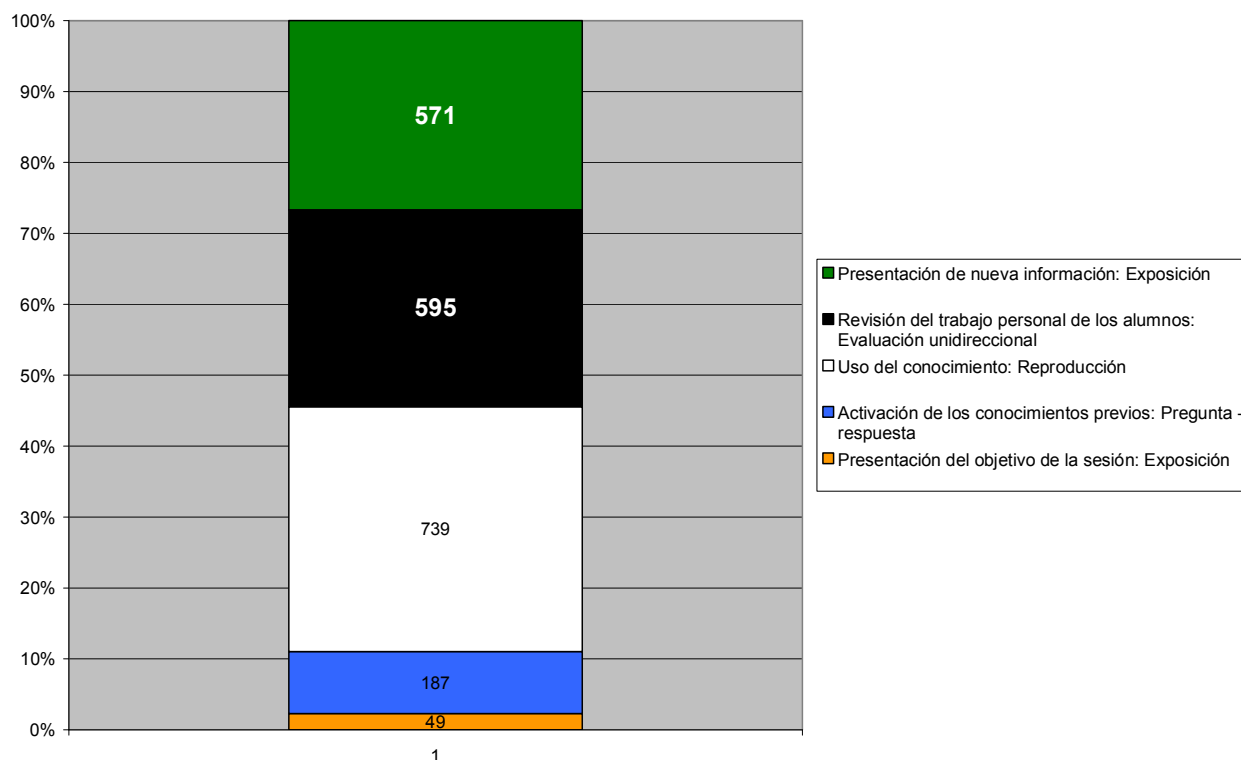
indicios que ya hemos comentado, que los supuestos ontológicos de su teoría implícita parecen alejarse bastante de una concepción constructiva de la enseñanza y el aprendizaje y acercarse más bien a la teoría directa.

Transcripción VI.3.3/08 – Sesión 02

1. **Profesor:** Anoten lo siguiente con un asterisco, porque es algo que yo no les pedí en este trabajo anoten lo siguiente abajo de la tercera respuesta, ya anoten de la página 134, de la pagina 134, considere al momento de estudiar, considere al momento de estudiar, en que consistió cada magistratura, o sea, cuando tengamos la prueba, yo les puedo preguntar quiénes fueron los cónsules o qué hacía el cónsul, qué hacía un pretor o cuál era la función de los pretores, eso usted cuando estudie lo tiene bien presente en este esquema explicativo que está en el libro en la página 134, ¿está claro?, ¿sí?

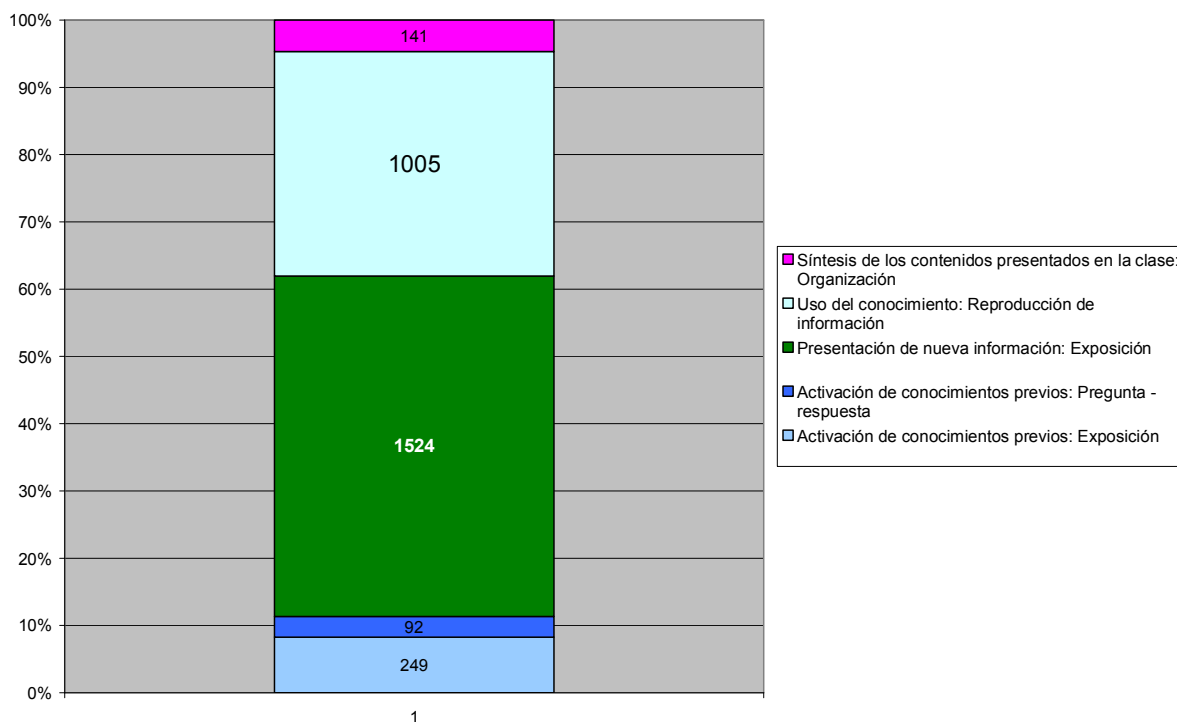
A partir de lo recogido en la ATA anterior, se da pie inmediatamente a **presentación de nueva información por exposición** del profesor, durante 9 minutos y 35 segundos. En ella, Javier describe cada uno de los elementos que han sido mencionados por los estudiantes y construye un esquema en la pizarra que es reproducido por los alumnos en sus cuadernos.

En síntesis, no encontramos en la segunda sesión actividades típicas representativas del perfil constructivo; por el contrario, el 91,7% del tiempo disponible parece reflejar una idea de aprendizaje más cercada a la teoría directa: profesor que entrega información, poca actividad mental constructiva por parte de los alumnos y tareas que implican –ante todo- reproducción de datos y hechos.

Gráfico VI.122: Actividades típicas de Aula – Sesión 02 (Javier perfil **constructivo**).

La sesión tercera tiene una duración de dos horas pedagógicas, aunque la primera de ellas ha sido destinada a la evaluación de la unidad anterior, de modo que contamos con 50 minutos y 11 segundos efectivos de clase, los que se distribuyen de acuerdo a lo ilustrado en el gráfico VI. 123: 92,3% del tiempo en actividades representativas de los supuestos ontológicos de la teoría directa.

Así, abre la actividad conjunta con una ATA de **activación de los conocimientos previos** por **exposición**, a través de un vídeo que –reemplazando el habla del profesor– recuerda los datos y hechos más relevantes estudiados en el último encuentro. Esta proyección da paso a un breve intercambio **pregunta – respuesta** (1 minuto y 32 segundos) en el que el docente verifica que los estudiantes hayan prestado atención a las imágenes y textos que se acaban de ver. En ninguno de los dos casos parece existir la intención de promover la actividad mental constructiva del aprendiz.

Gráfico VI.123: Actividades típicas de Aula – Sesión 03 (Javier perfil **constructivo**).

Luego, Javier **presenta nueva información** a través de una **exposición** en la que emplea 25 minutos y 24 segundos. En este período, los alumnos leen en voz alta de acuerdo a las indicaciones del docente y escuchan su explicación, en la que apreciamos el esfuerzo del profesor por evidenciar las relaciones entre los conceptos y establecer vínculos con la actividad de uso del conocimiento realizado en la sesión previa. Esta forma de proceder parece confirmar lo dicho un poco más atrás: da la impresión que para nuestro sujeto de estudio basta con que el material instruccional sea presentado de manera organizada para que dicha estructura se transfiera a la mente del aprendiz, ilustrando lo señalado en el capítulo I al momento de describir los supuestos ontológicos de la teoría directa, es decir, que la existencia de ciertas condiciones asegura el logro de determinados resultados.

Posteriormente, y repitiendo patrones anteriores, Javier organiza una actividad de **uso del conocimiento** que implica **reproducción de información** contenida en el texto. Concretamente, solicita a los estudiantes identificar quiénes eran ciudadanos

en la antigua Roma, explicar las características de los no ciudadanos y describir en qué consistió el derecho romano, tarea para la que disponen de 16 minutos y 45 segundos.

Finaliza la sesión bajo la misma modalidad de la anterior, es decir, con una ATA de **síntesis de los contenidos de la clase** por **organización** del conocimiento, tal como se ilustra en la transcripción VI.3.3/09.

Transcripción VI.3.3/09 – Sesión 03

1. **Profesor:** ¿Qué aprendimos en esta hora?, ¿qué se supone o que esperaba yo que aprendieran?
2. **Alumno:** Equilibrio político y la desigualdad social.
3. **Profesor:** Ya, ése fue un título o tema que abordamos, pero en función de qué.
4. **Alumno:** La lucha de plebeyos y el progreso en los derechos políticos.
5. **Profesor:** Ya, correcto, Roma desigual en cuanto a derechos, se va a empezar a hacer más equitativa debido a que los plebeyos empiezan a exigir derechos. ¿Qué más podríamos vincular con esta temática?
6. **Alumno:** La ubicación geográfica.
7. **Profesor:** Adelantamos que viene el tema de la expansión romana, primero por la península y después por el mediterráneo y eso se va a lograr gracias a que la república se consolidó, ya y todos empiezan a funcionar dentro del modelo con más derechos políticos y de ahí salen más allá de sus límites de su ciudad a dominar el resto del mundo conocido. Tú ibas a decir algo srta. Nancy, tú ibas a decir algo, levantaste la mano.
8. **Alumno:** (no se entiende)
9. **Profesor:** Ya, algo más podríamos decir aprendieron, pensando en las primeras dos preguntas, que en Roma los derechos los tienen sólo los ciudadanos hombres y eso lo vamos a explicar después la próxima clase.

La cuarta sesión comprende dos períodos de clases (1 hora 24'33" efectivos de trabajo pedagógico) y se inicia directamente con **presentación de nueva información** por **exposición** del profesor, momento que aprovecha Javier para referirse a uno de los contenidos declarativos sobre los que se había trabajado en la clase anterior. Así, durante 12 minutos y 14 segundos va haciendo una lectura compartida del texto del estudiante y comparando la legislación chilena con algunos principios básicos del derecho romano, en un esfuerzo por conectar el nuevo conocimiento con la experiencia de los aprendices. Como en ocasiones anteriores, sin embargo, los

vínculos son establecidos con mucha claridad por el docente, sin que existan indicios que los estudiantes logran comprender lo que se está haciendo, pues les corresponde asumir el rol de meros receptores del discurso del profesor.

A continuación, lleva a cabo la **revisión del trabajo personal** efectuado en la sesión 3, bajo la modalidad que hemos llamado **evaluación unidireccional**, durante un lapso de 11 minutos y 53 segundos. Dos aspectos llaman la atención en esta ATA que parecen ser relevantes para comprender los supuestos ontológicos de su teoría implícita respecto a la enseñanza y el aprendizaje escolar; en primer lugar, los alumnos prácticamente no intervienen, ya que Javier aprovecha de comentar largamente cada una de las respuestas planteadas, casi como si no escuchara lo que han dicho los estudiantes. De hecho, los hace volver a leer en voz alta los fragmentos del texto que debían haber analizado en forma personal, guiando la localización de la información requerida para asegurarse que se entregue la respuesta exacta. Por otra parte, impide explícitamente la construcción del conocimiento por parte de los aprendices pues – como se aprecia en la transcripción VI.3.3/10- cuando una joven opina desde su propia visión personal de la democracia en Chile (turno 2), es interrumpida por el docente (turno 3) que le indica que no es lo que debe responder (turno 5) y da paso a lo que verdaderamente espera (turno 6).

Transcripción VI.3.3/10 – Sesión 04

1. **Profesor:** Quedamos en la 4: ¿cómo se considera la república en la actualidad?
2. **Alumno:** Mala porque realmente..... la república se tiene que interesar en la opinión de la gente y tomar en cuenta las...
3. **Profesor:** a ver, tú estás haciendo una crítica a nuestro modelo republicano
4. **Alumno:** No es una crítica (no se entiende)
5. **Profesor:** Ya, pero eso sería una crítica a nuestro actual modelo, ya, Chile es una república democrática. Ahora el sentido de la pregunta no está apuntando directamente a cuestionar el modelo, sino que cómo hoy día se percibe lo que es una república o organización política. Srta. Florencia.
6. **Alumno:** Es una forma de gobierno.....en que el poder reside en los ciudadanos el ejercicio por parte del estado recae en diferentes instituciones.

Estas evidencias nos llevan a pensar que Javier está más cerca de una concepción de aprendizaje propia de la teoría directa que de una visión constructiva del mismo, percepción que se confirma al encontrarnos con una nueva **exposición** del profesor para **presentar información** durante 58 minutos y 26 segundos, esta vez apoyada por un vídeo de 25 minutos de duración en el que se exponen algunos datos y hechos asociados a Aníbal y las guerras púnicas.

El carácter implícito de esta mirada parece confirmarse en la forma en que el profesor realiza el ATA de **síntesis de los contenidos** ya que –como ha sido la tónica hasta ahora- vuelve a optar por la **organización** del conocimiento, modalidad bastante incoherente con lo que ha sido el desarrollo de la clase. Como se constata en la transcripción VI.3.3/11, pese a que los alumnos han estado más de una hora recibiendo datos y hechos en forma pasiva, Javier les solicita identificar el “tema” que se ha estado estudiando, obteniendo simplemente la etiqueta verbal correspondiente.

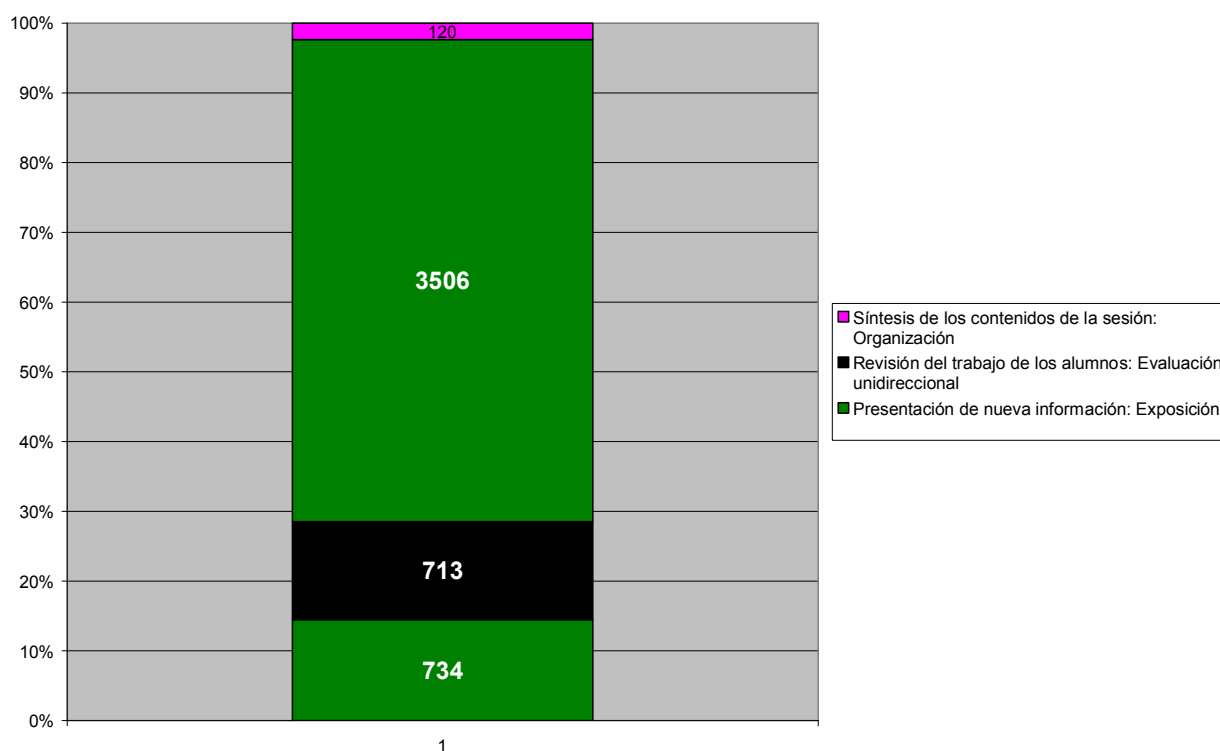
Transcripción VI.3.3/11– Sesión 04

1. **Profesor:** Antes que nos pille el toque, bien breve, Morales, a ver una pregunta, ¿qué tema estamos trabajando con la serie que acabas de ver?
2. **Alumno:** La segunda guerra púnica.
3. **Profesor:** Ya, la segunda guerra púnica, pero si eso lo llevamos a un plano más general, estamos hablando de la...
4. **Alumno:** Expansión de Roma.
5. **Profesor:** Expansión de Roma por la cuenca mediterránea occidental, ¿al final terminó dominándola?
6. **Alumno:** Sí.
7. **Profesor:** Porque terminó obviamente derrotan a su archi enemiga Cartago. Mañana vemos qué le pasó al pobre Aníbal que está súper pálido, porque se le viene pesado el cuento, mañana lo terminamos.

La sesión cuatro, en síntesis, se estructura en un 97,6% con ATAs cercanas a los supuestos ontológicos de la teoría directa, que no promueven la actividad mental constructiva de los aprendices y se centran en la entrega y reproducción de datos y hechos. El aprendizaje constructivo no sólo está ausente de la intervención de Javier,

sino que es impedido en aras de la identificación de la información que el docente considera relevante recordar.

Gráfico VI.124: Actividades típicas de Aula – Sesión 04 (Javier perfil **constructivo**).



La quinta sesión (2 horas pedagógicas) se inicia con la **activación de los conocimientos previos** en cuatro períodos breves en los que se van alternando la **exposición** del profesor con la dinámica **pregunta – respuesta**. En todos los casos, sin embargo, se trata de la recuperación de datos y hechos entregados por el docente o expresados por los mismos estudiantes. Da la impresión, por la forma en que actúa Javier, en que su interés no apunta a promover la actividad mental constructiva sino simplemente repasar lo visto con anterioridad.

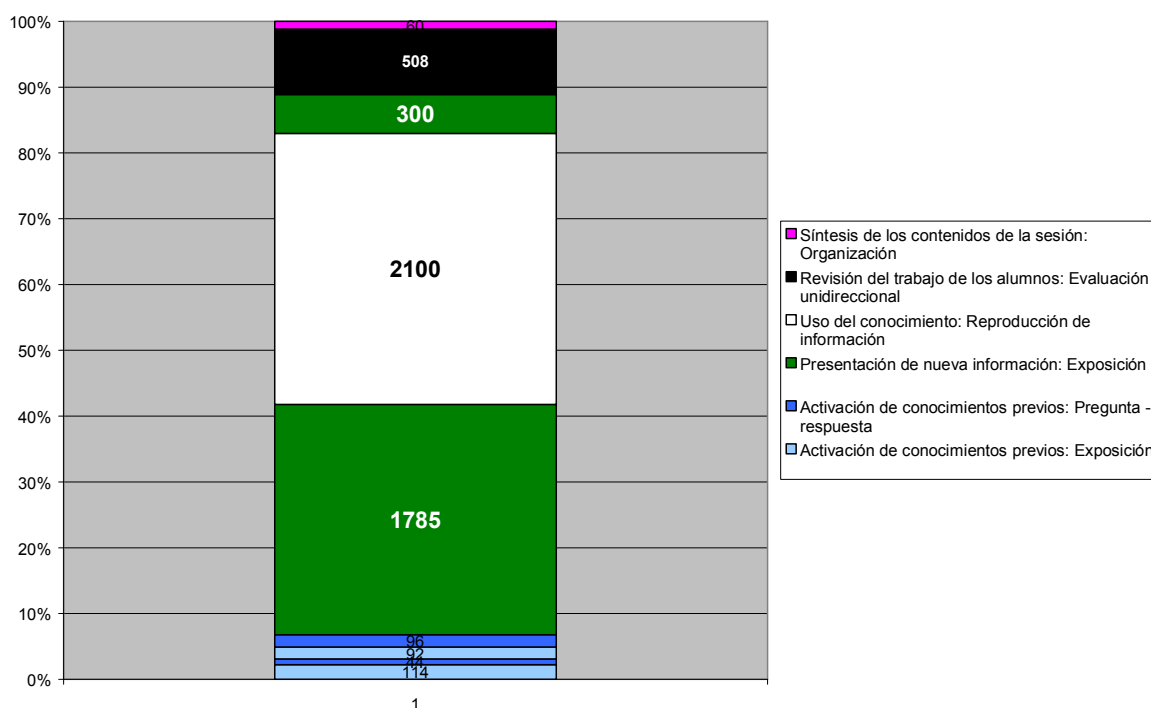
Luego, se retoma el vídeo que había quedado inconcluso, el que es complementado con una **exposición** del docente en la que se continúa con la **presentación de nueva información** (datos y hechos) por espacio de 29 minutos y 45 segundos, período tras el cual se asigna una tarea de **uso del conocimiento** que

implica la **reproducción de la información** que se encuentra explicada en una de las páginas del texto del estudiante. A esta actividad, de carácter individual, se destinan 35 minutos.

Finalizado el tiempo asignado, el profesor vuelve a la **presentación de nueva información** a través de otra **exposición**, esta vez de 5 minutos de duración, la que da paso a la **evaluación unidireccional** del **trabajo de los alumnos** durante 8 minutos y 28 segundos. Como comentamos un poco más arriba, en esta ATA Javier no sólo da la posibilidad a los estudiantes de leer sus respuestas, sino que aprovecha de reforzar las ideas que considera más importantes.

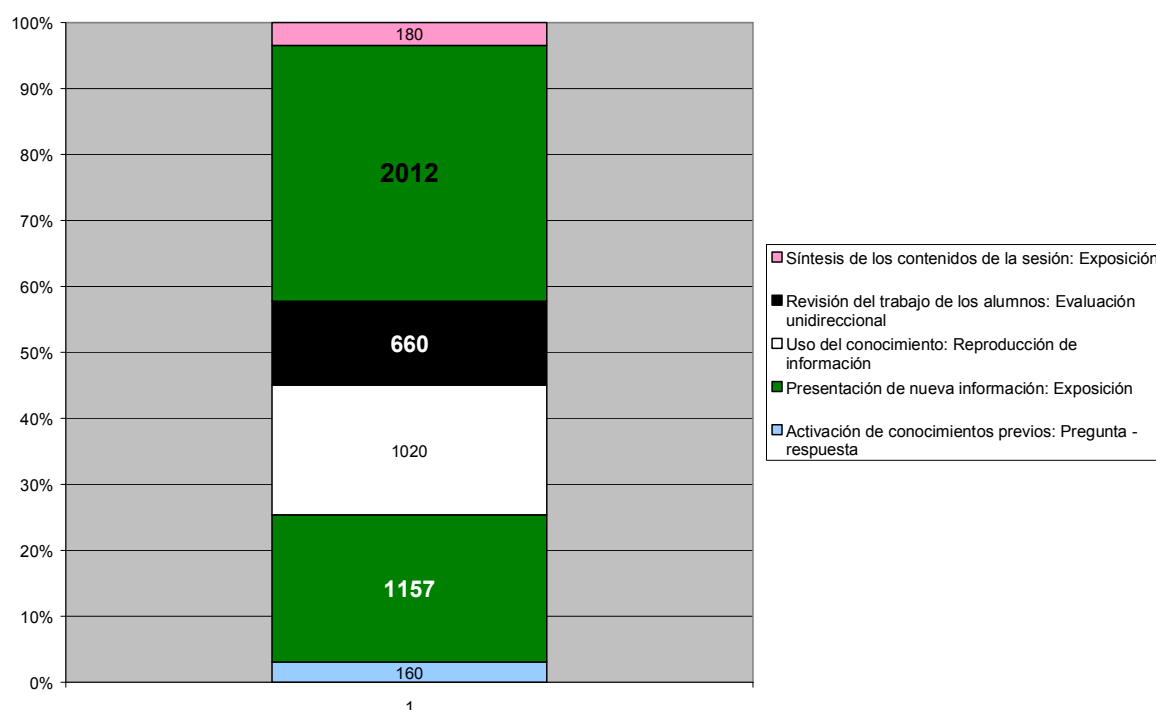
Se cierra la sesión, como ha sido la tónica hasta el momento, con la **síntesis de los contenidos por organización** del conocimiento declarativo entregado, ATA que sólo dura un minuto y en la que se vuelven a enunciar los títulos de los temas estudiados, sin mayor desarrollo.

Gráfico VI.125: Actividades típicas de Aula – Sesión 05 (Javier perfil **constructivo**).



La última sesión de la unidad no reviste mayores diferencias con respecto a las anteriores: una breve **activación de los conocimientos previos** a través de un intercambio **pregunta – respuesta** que da paso a 19 minutos y 17 segundos de **presentación de nueva información** por **exposición** del profesor, a partir de la cual se realiza una ATA de **uso del conocimiento** que implica **reproducción de la información** que se encuentra en el texto del estudiante. A continuación, la **revisión del trabajo de los alumnos** en el formato **evaluación unidireccional** y una nueva **exposición** de Javier para **presentar información** (33 minutos y 32 segundos), apoyada por esquemas proyectados en la pizarra. Se cierra la actividad conjunta con una **síntesis de los contenidos** realizada –una vez más- por **exposición** del docente (3 minutos).

Gráfico VI.126: Actividades típicas de Aula – Sesión 06 (Javier perfil **constructivo**).



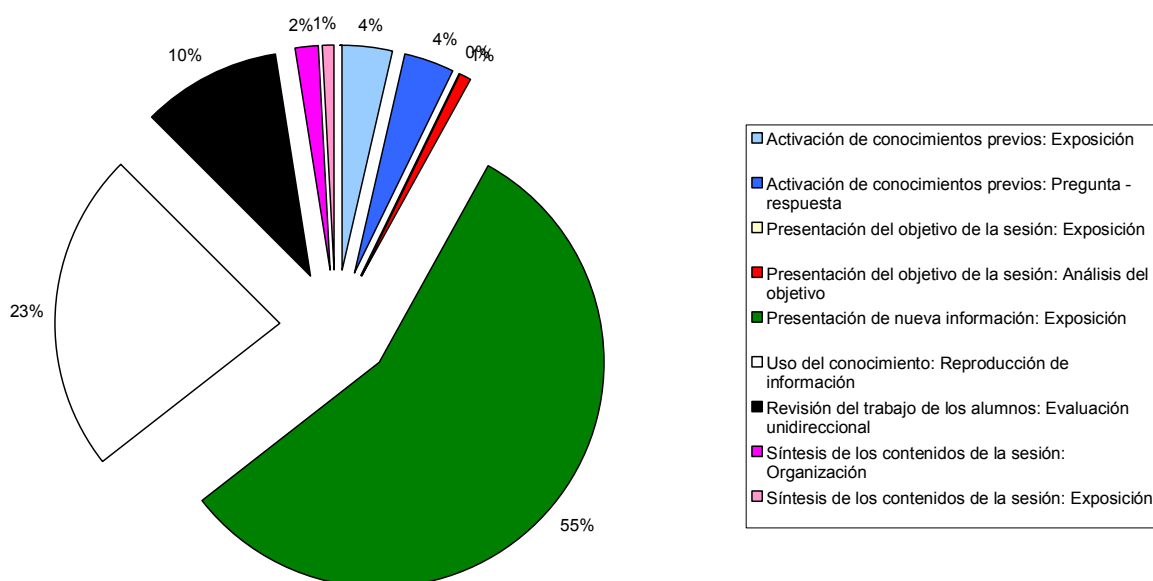
C. Estructura de actividad de la unidad temática

Al contrario de lo que habríamos esperado a partir de las respuestas dadas por Javier al cuestionario de dilemas, que permitió ubicarlo en el perfil constructivo, su

acción en la sala de clases reveló la presencia dominante de actividades típicas de aula representativas de los supuestos ontológicos de la teoría directa que nos permiten inferir la idea de un aprendizaje concebido como acumulación de datos y hechos, que se facilita por una correcta presentación de la información por parte del docente, como si la generación de determinadas condiciones permitiera el logro inmediato de ciertos resultados. La gestión de los procesos psicológicos del aprendiz tiene una presencia bastante menor en la actividad conjunta (6%) y normalmente se ubica al comienzo y al final de cada sesión, con la activación ordenada de los contenidos declarativos estudiados en la clase previa y el cierre de cada encuentro en el que se nombran los principales temas que se han estudiado, con la clara idea de facilitar el almacenamiento y la posterior recuperación de los datos adquiridos.

Por otro lado, llama poderosamente la atención la ausencia total de actividades que promuevan la actividad mental constructiva del estudiante; como comentamos en varias oportunidades, da la impresión que Javier piensa que este proceso cognitivo del sujeto puede ser reemplazado por la organización del material hecha por el docente pues, como hemos visto, en todo momento se preocupó de relacionar los diferentes temas entre sí. La vinculación entre esta estructura conceptual y los esquemas mentales del alumno, sin embargo, fue una preocupación ausente en su desempeño.

Gráfico VI.127: Distribución de ATAs en la Unidad Temática – Javier (perfil **constructivo**).



La forma de enlazar cada sesión lo conecta una vez más con los supuestos ontológicos de la teoría directa pues a lo largo de las 6 sesiones observadas tuvimos ocasión de presenciar una serie de **eventos aislados** que se fueron sucediendo uno tras otro, sin aumentar en complejidad o demandar el cambio de tarea propuesta para el aprendiz. De este modo, nos encontramos en todo momento con grandes ATAs de exposición docente para presentar nueva información, seguidas de tareas de reproducción de información y momentos de evaluación unidireccional. Más evidente se hace este fenómeno al constatar que esta secuencia ni siquiera se circunscribía a un período de tiempo particular, sino que quedaba detenida al terminar una clase y continuaba a la siguiente como si nada hubiese sucedido entre un momento y otro. En definitiva, nos encontramos constantemente con un cambio de temas y no con un cambio en la actividad conjunta. En los gráficos VI.128 y VI.129 se ilustra la secuencia seguida.

En definitiva, podemos concluir una enorme distancia entre lo manifestado por Javier en el cuestionario de dilemas (perfil constructivo) y lo que realmente hace en la sala de clases (perfil directo).

Gráfico VI.128. Secuencia de las Actividades típicas de Aula Unidad temática (Javier, perfil constructivo).

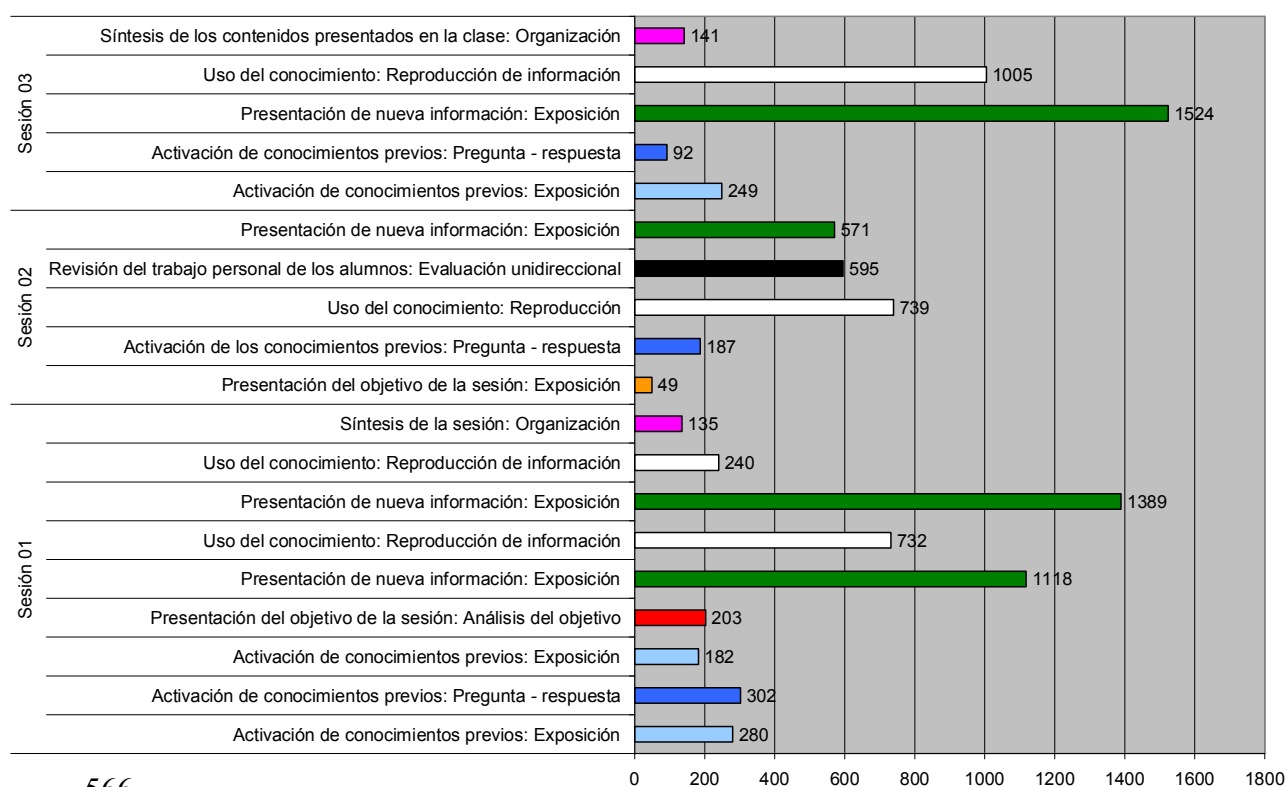
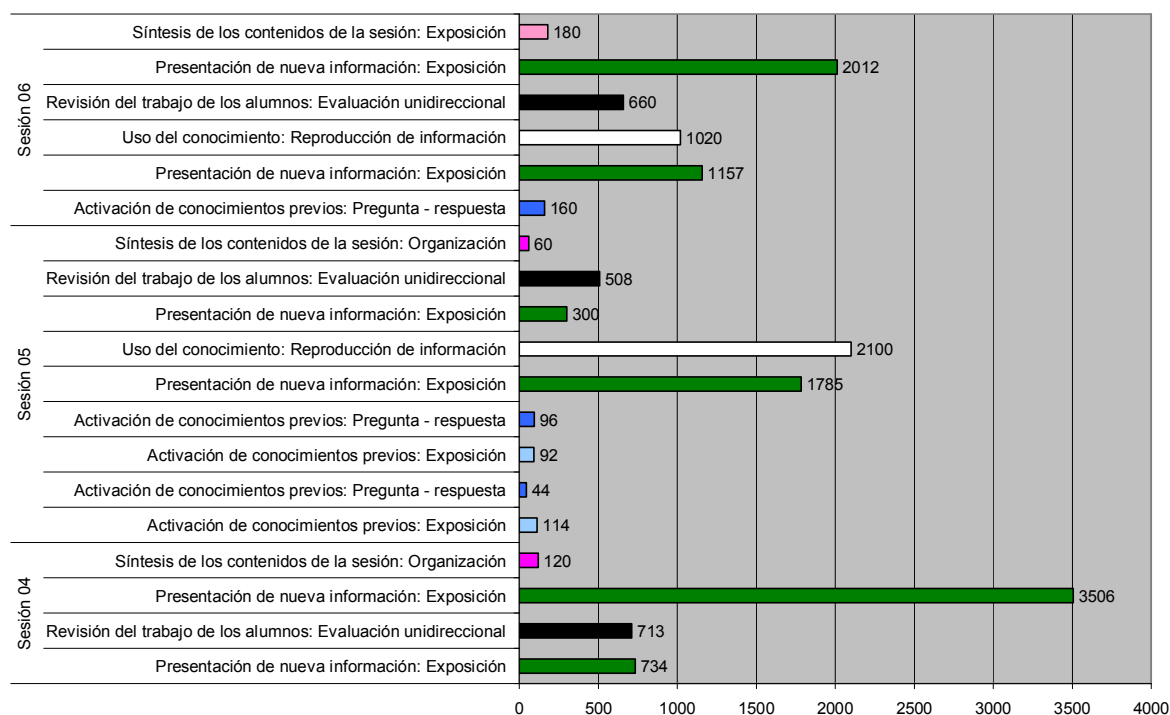


Gráfico VI.129. Secuencia de las Actividades típicas de Aula Unidad temática (Javier, perfil constructivo).

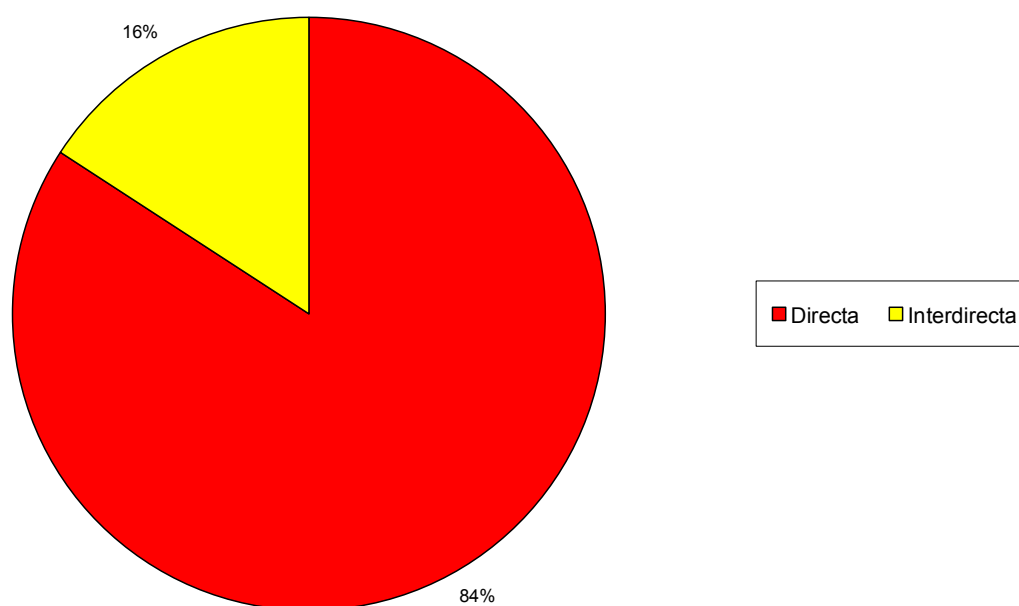
D. Estructuras de Construcción de Significado.

Como es de esperarse a partir del análisis que acabamos de realizar, los supuestos epistemológicos sobre los que parecen estructurarse los componentes implícitos de la teoría sobre la enseñanza y el aprendizaje escolar que mantiene Javier se conectan directamente con el realismo propio de las concepciones **directas**, en las que se asume que el sujeto es capaz de formarse una copia fiel de la realidad y que el conocimiento escolar consiste, ante todo, en asimilar y reproducir el saber académico acumulado a lo largo de la historia de la humanidad. En este contexto, conocer es algo de todo o nada pues el estudiante sabe o no sabe, tal como lo ha ido evidenciando Javier a lo largo de las clases.

Tal como señalamos en el capítulo I, parece ser que el docente analizado concibe el conocimiento de la persona como un reflejo fiel de la información recibida (Scheuer et al., 2010), lo que se traduciría en la aparente convicción en que la simple

exposición al objeto del aprendizaje garantizaría el resultado esperado, concebido como una reproducción literal de la información o del modelo presentado por el docente, sin la mediación de ningún proceso psicológico por parte del aprendiz. El aprendizaje, en consecuencia, “sería un suceso de carácter inmediato, todo o nada y de carácter irreversible” (Pérez Echeverría et. al., 2001), asumiendo una concepción dualista del conocimiento de acuerdo a la cual éste sólo puede ser verdadero (cuando se ajusta a la realidad) o falso (cuando no lo hace), sin admitir posiciones intermedias.

Gráfico VI.130: Estructuras de construcción de significados (Javier, perfil constructivo).



E. Relación entre ATAs y Estructuras de Construcción de Significado.

Finalmente, el análisis de la forma en que se relacionan las **actividades típicas de aula** con las **estructuras de construcción de significado** promovidas por Javier en cada caso (gráficos VI.131 a VI.135) nos muestran mucha coherencia entre los

supuestos epistemológicos y ontológicos de su teoría implícita acerca de la enseñanza y el aprendizaje, lo que no hace más que confirmar lo que hemos dicho hasta ahora.

No obstante, se encuentra muy lejos de perfil constructivo en el que fue categorizado a partir del cuestionario de dilemas; muy por el contrario, su práctica se asemeja enormemente a la forma en que los profesores prototípicos de la teoría directa organizan la docencia.

Gráfico VI.131: Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesión 01 (Javier, perfil constructivo)

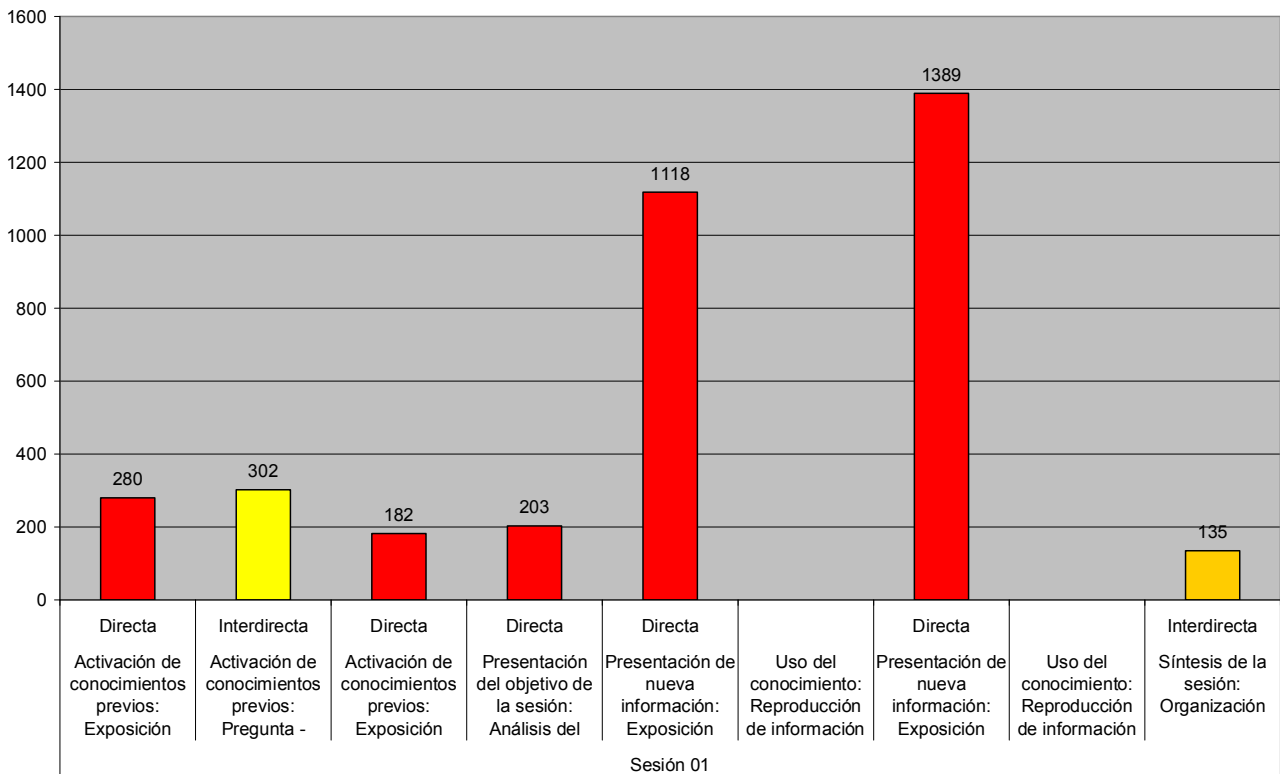


Gráfico VI.132: Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesiones 02 y 03 (Javier, perfil constructivo).

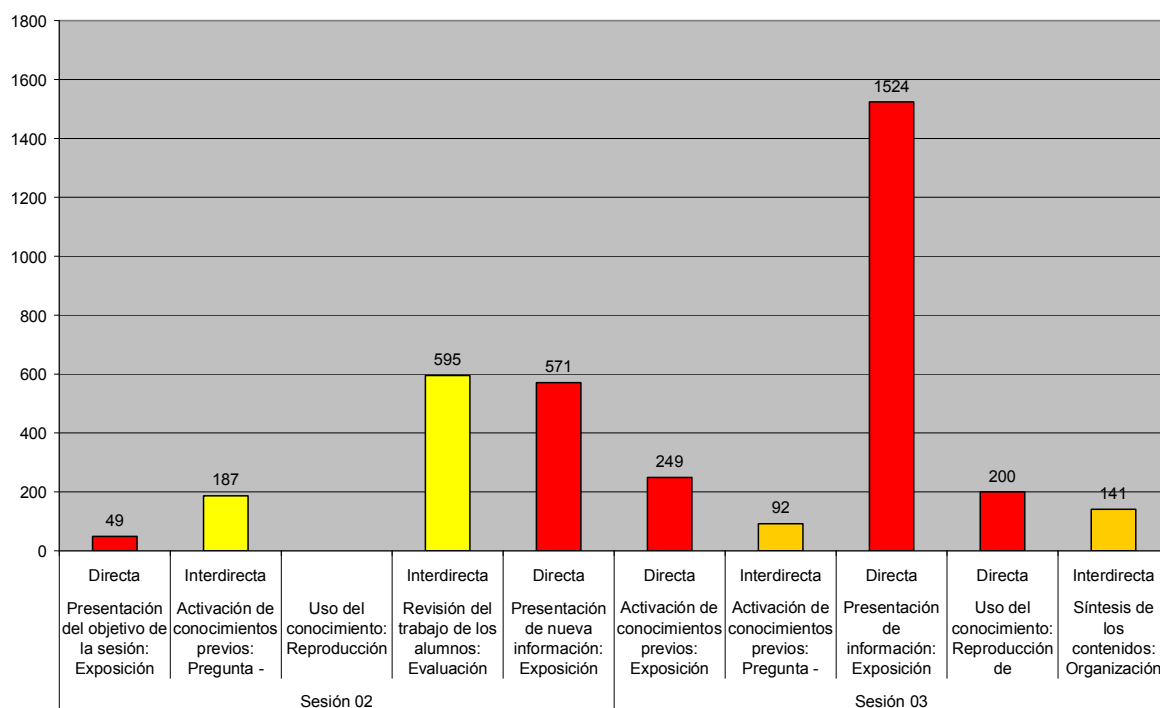


Gráfico VI.133: Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesión 04 (Javier, perfil constructivo).

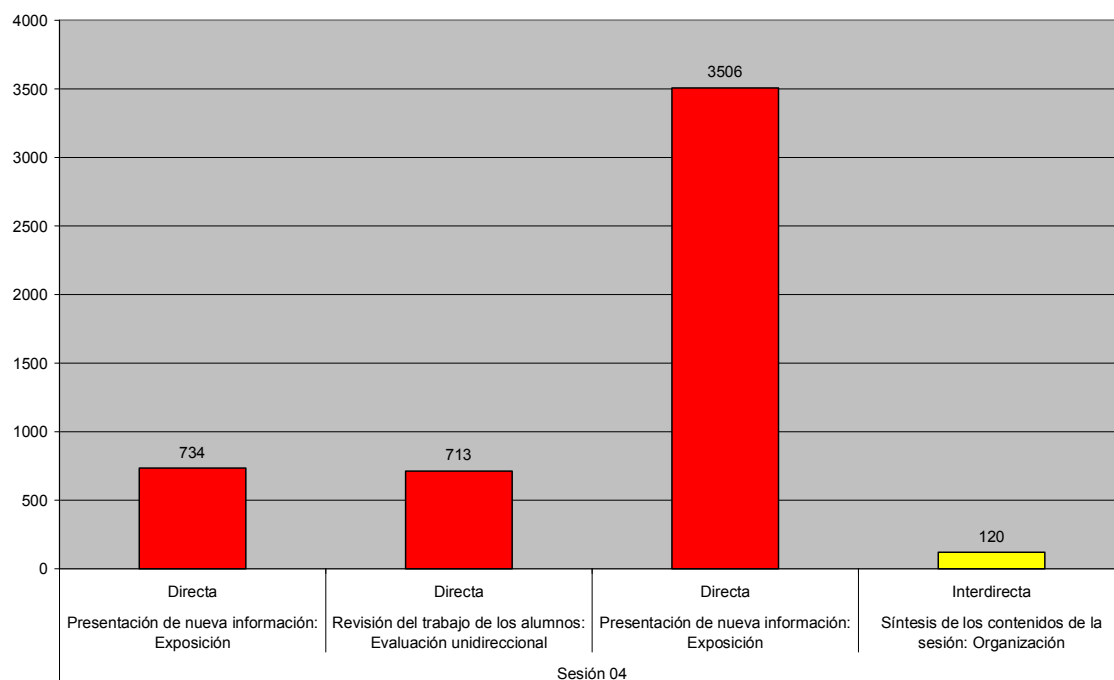


Gráfico VI.134: Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesión 05 (Javier, perfil constructivo).

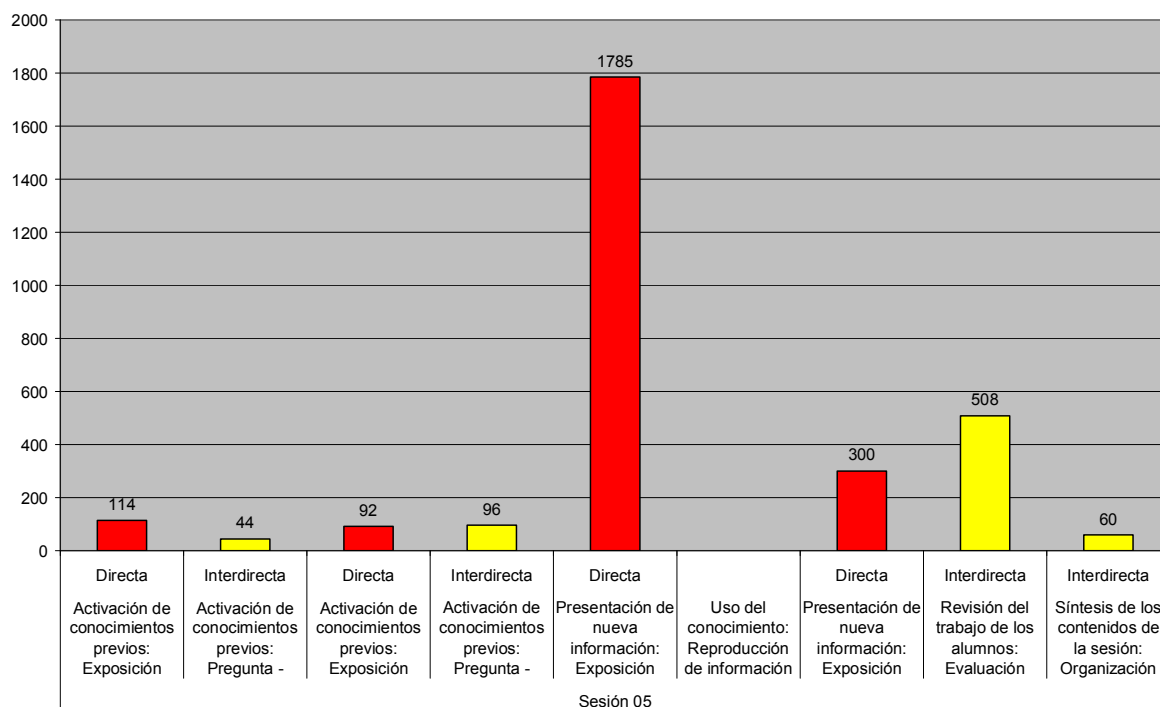
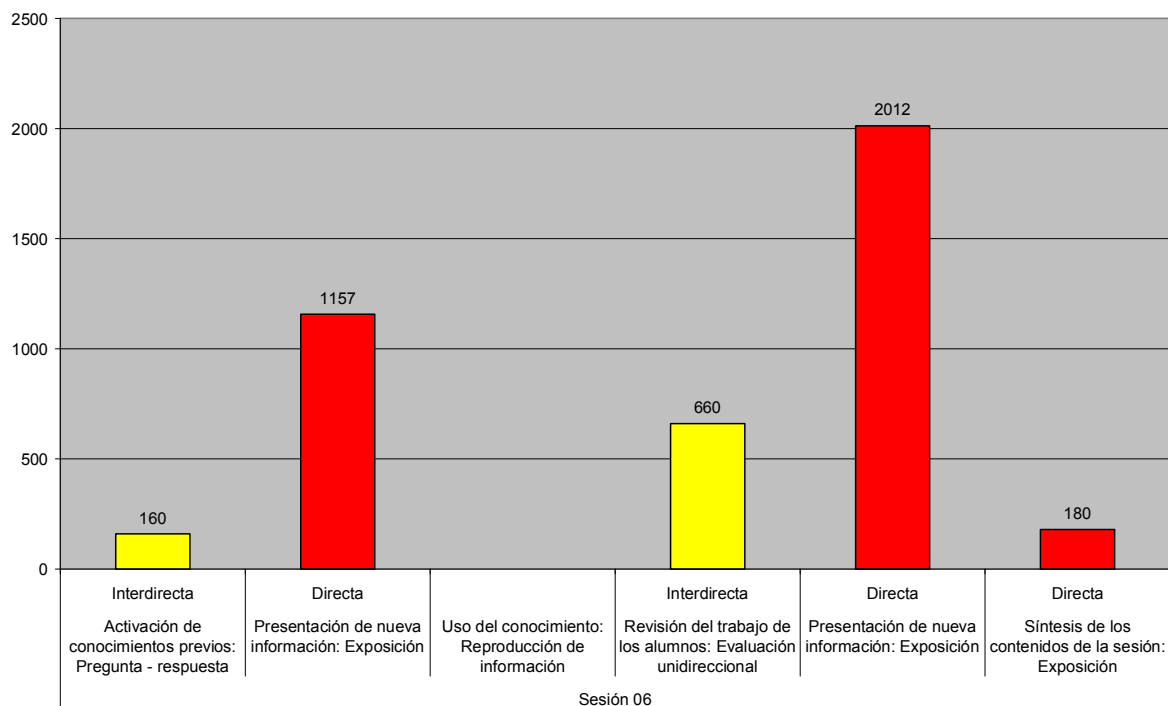


Gráfico VI.135: Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesión 06 (Javier, perfil constructivo).



VI.3.4. Profesor 4: Luis (Historia, Geografía y Ciencias Sociales).

A. Descripción general

Luis se desempeña como profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en la Enseñanza Media desde hace más de una década, aunque su presencia en el centro marista es relativamente reciente. En dicho establecimiento ha trabajado fundamentalmente en el nivel de segundo medio (4º de la ESO), centrado exclusivamente en la enseñanza/aprendizaje de la Historia de Chile. Además de recibir el título de Licenciado en Educación y Profesor de la asignatura en una universidad pública, ha cursado la carrera de Derecho, ejerciendo la abogacía de manera ocasional. A nivel docente, se ha capacitado en la enseñanza para el aprendizaje profundo, programa ofrecido por la Pontificia Universidad Católica de Chile.

La unidad observada ha estado compuesta de 5 sesiones, cuatro de ellas de dos períodos de 45 minutos, lo que hace un total de 9 horas “pedagógicas”. El tema central –como se verá más adelante– es el período histórico conocido como “sociedad colonial” (tiempo efectivo de clases: 5 horas 44’ 37’’).

B. Actividades típicas de aula

La primera clase de esta unidad (dos períodos de 45 minutos) se inicia con 1 minuto y 23 segundos de **presentación de los objetivos de la sesión** mediante la modalidad que hemos llamado **análisis del objetivo**. Como podemos apreciar en la transcripción, Luis no sólo detalla las actividades que pretende desarrollar con los estudiantes sino cuál es su sentido final: entender la sociedad actual (transcripción VI.3.4/01). Esta misma ATA se vuelve a repetir, de manera más o menos similar, algunos minutos más tarde (transcripción VI.3.4/02), aunque con una estructura un tanto más formal: el docente explicita el objetivo de aprendizaje usando el formato característico que se deriva de la taxonomía de Bloom (verbos en infinitivo unidos a un contenido declarativo), pide que los estudiantes lo registren en su cuaderno y parafrasea su contenido. ¿Qué procesos intenta promover? Nos parece que hay una cierta contradicción entre ambas situaciones, pues en el primer caso deja la idea de un

cierto interés por favorecer procesos de ajuste, necesarios para alcanzar la “comprensión” a la que hace alusión, mientras que en el segundo se centra exclusivamente en la entrega de datos y hechos. El desarrollo posterior de la unidad nos indicará que esta segunda intención es la que ha predominado finalmente.

Transcripción VI.3.4/01 – Sesión 01

1. **Profesor:** Hoy día vamos a trabajar un segundo tema que es la sociedad colonial. Pero, la última parte de la clase vamos a hacer una proyección a la sociedad actual. Eso como una materia de interés general, cierto; no entra para la prueba pero para que ustedes vean cuál es el sentido de estudiar la sociedad antigua, para que podamos de alguna forma entender la sociedad actual. Incluso les voy a poner un desafío a ver si son capaces de hacer una proyección a futuro. Pero ya vamos a llegar a ver de qué se trata.

Transcripción VI.3.4/02 – Sesión 01

1. **Profesor:** ¿Cuál va a ser el objetivo de esta clase? Bien parecido al anterior. Lo voy a anotar aquí; si quieren lo anotan en su resumen. El objetivo de esta clase va ser nuevamente identificar y caracterizar la sociedad colonial. Fundamentalmente se va a referir a identificar los elementos que componen la sociedad colonial, estos grupos raciales, blancos, cobrizos, indígenas, negros, las mezclas, y caracterizarlos... y caracterizarlos, es decir, poder decir de cada grupo cuáles eran sus características, cuáles eran las características de los blancos, cuáles eran las características de los negros, cuáles eran las características de las distintas mezclas, de los zambos, de los mulatos, etc. etc. Ése va a ser el objetivo de la clase.

Posteriormente, destina 7 minutos y 28 segundos a la **activación de conocimientos previos** por medio de un juego **pregunta-respuestas** que demanda la recuperación de algunos datos que se han adquirido por aprendizaje implícito (destacado en el turno 1) en la unidad anterior. Llama la atención, en este sentido, que la explicación del docente apunta directamente a la identificación de las representaciones intuitivas de los alumnos, al solicitarles expresar *cómo creen que era la sociedad durante el descubrimiento y la conquista y cómo se imaginaban esa sociedad* a partir de lo estudiado, sin embargo, al parecer sin percatarse de ello (lo que revelaría el carácter implícito de los supuestos ontológicos) termina recogiendo exclusivamente palabras sueltas que responden a datos puntuales entregados por el

mismo profesor en clases anteriores (turnos 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24, 26 y 28).

Transcripción VI.3.4/03 – Sesión 01.

1. **Profesor:** Nosotros no estudiamos específicamente la sociedad del siglo XVI, la sociedad del descubrimiento y la conquista. La estudiamos a lo mejor de manera transversal, a través de otros temas, a través del tema de la fundación de Santiago, a través a lo mejor del tema de la fundación de ciudades, de la guerra de Arauco, de la economía. ¿Cómo creen que era la sociedad durante el descubrimiento y la conquista? No durante la colonia, que vamos a estudiar ahora, sino que en el tema anterior, ¿cómo se la imaginaron? Por ahí hablábamos un poco de la sociedad en el gobierno de García Hurtado de Mendoza. ¿Cómo se imaginan esa sociedad a la luz de lo que estudiamos? Aunque, repito, no lo estudiamos específicamente así es que puede que no haya claridad al respecto, pero qué elementos de la sociedad a lo mejor estudiamos nosotros tangencialmente durante el descubrimiento y la conquista. Cosas así no más, tips, palabritas. Por ejemplo, en la primera expedición, ¿venían muchas mujeres? ... españolas ... cuántas.
2. **Alumno:** Una
3. **Profesor:** Una. ¿Y eso qué generó de parte de los españoles? ... el que quiera opinar levanta la mano. ¿Qué generó de parte de los españoles que viniera una sola mujer española? Doña Inés de Suárez. ¿Se quedaron esperando de brazos cruzados que llegaran las otras mujeres? ¿Qué pasó entonces? Sí, Orellana... con palabras académicas, por favor.
4. **Alumno:** Es que tuvieron relaciones con.
5. **Profesor:** Se relacionaron con las ...
6. **Alumno:** Indígenas.
7. **Profesor:** Y de esas relaciones, ¿qué surgió?
8. **Alumno:** Mestizos
9. **Profesor:** Surgieron los mestizos. O sea, ahí tenemos un elemento de la sociedad del descubrimiento y la conquista que comenzaron las relaciones sociales, sexuales, entre españoles e indígenas, y surgió el grupo de los mestizos que en esta época que vamos a estudiar, que es la colonia, va a tener mucha relevancia. Ya. Ahí hay un elemento social. Hay una relación entre españoles y mujeres indígenas que va a generar, entre otras cosas, va a generar hijos. ¿Qué otro elemento se les ocurre? ¿Quiénes eran los que mandaban en Chile durante el descubrimiento y la conquista?
10. **Alumno:** Los gobernadores.
11. **Profesor:** Ya, pero eso es desde el punto de vista político. Desde el punto de vista general, social, ¿mandaban los indígenas?

12. **Alumno:** (varios) No
13. **Profesor:** ¿Quiénes mandaban?
14. **Alumno:** Los españoles.
15. **Profesor:** Los españoles. ¿Y por qué mandaban los españoles? ¿Qué les daba poder a ellos para mandar? Fuerte señorita ...
16. **Alumno:** Porque eran blancos.
17. **Profesor:** Porque eran blancos. Ya. O sea, el solo hecho de ser blancos no significa que per se van a mandar, pero estábamos en presencia de una sociedad que se estructuraba según el color de la piel. ¿Cierto? Y los blancos, los descendientes de europeos, los europeos, eran los que mandaban acá en el descubrimiento y la conquista. Pero, ¿qué poder les hacía mandar? tenían el poder político, gobernaban. ¿Qué otros poderes tenían? ¿Qué le daban a cada español cuando llegaba acá a fundar una ciudad?
18. **Alumno:** (varios) Tierras.
19. **Profesor:** A ver, pero levante la mano el que quiera opinar. Si todos ... señorita Miranda.
20. **Alumno:** (no se entiende)
21. **Profesor:** Ya. ¿En qué consistía eso?
22. **Alumno:** Le daban un cuarto de cuadro solar.
23. **Profesor:** Ya. Un cuarto de cuadro solar.
24. **Alumno:** Una chacra
25. **Profesor:** Una chacra y un ... lo más importante.
26. **Alumno:** Un fundo.
27. **Profesor:** Un fundo. O sea, estos blancos descubridores, conquistadores tenían poder económico, eran los dueños de la tierra y además, no solamente eran dueños de la tierra sino que, ellos controlaban a un gran número de indígenas a través de qué institución.
28. **Alumno:** De la encomienda.
29. **Profesor:** De la encomienda. Entonces, con todos estos elementos que nosotros los estudiamos a lo mejor de manera dispersa ... silencio ... se va a ir formando la sociedad del descubrimiento y la conquista y también, por supuesto, la sociedad de la colonia.

Luego, como se aprecia en el gráfico VI.136 se suceden una serie de ATAS de **presentación de nueva información** algunas por **interacción** con los alumnos y otras por **exposición** del profesor. En todos los casos, predomina la transmisión de datos y hechos, que –al menos desde lo que es posible inferir a partir de las acciones del docente- no apuntan a ningún proceso constructivo (la excepción la analizaremos en el apartado destinado a los supuestos epistemológicos).

Asimismo, llama la atención cómo inicialmente se van intercalando breves momentos de **interacción** y **exposición** -situación que le otorga bastante dinamismo a la clase- hasta que llega el momento en que Luis toma la palabra para transmitir información verbal durante 34 minutos ininterrumpidos.

Posteriormente, asigna 4 minutos para el **uso del conocimiento**, instancia en que los alumnos deben **reproducir** la información asociada a las mezclas raciales que presenta el texto de estudio; la tarea asignada consiste en identificar los datos que se entregan para luego presentárselos al profesor si así lo solicita. Finalizado este breve lapso, dedicado esencialmente a la lectura personal, se realiza la **revisión del trabajo individual de los alumnos**, en la modalidad que hemos clasificado como **evaluación unidireccional**. De este modo, durante 1 minuto y 48 segundos Luis pide a algunos estudiantes que enuncien las características de mulatos, mestizos y zambos, determinando si han identificado la respuesta correcta o no.

A continuación, vuelve a la **entrega de nueva información** por **exposición** durante 15 minutos y 36 segundos, de acuerdo a la dinámica que ya hemos descrito (entrega de datos y hechos sin promover procesos de aprendizaje constructivos), cerrando la actividad conjunta con un ATA de **síntesis de los contenidos de la clase** por **organización** del conocimiento declarativo. Como se aprecia en la transcripción VI.3.4/04, Luis ofrece a los estudiantes un organizador gráfico (rosa de los vientos) para que ubiquen en él los principales términos que se han identificado, favoreciendo así un aprendizaje asociativo, tras lo cual orienta a los alumnos para construir una jerarquía social con los diferentes grupos. Como se percibe en otras sesiones, estimamos que esta forma de proceder se acerca a una mirada interpretativa del aprendizaje y la enseñanza, pues nuestro docente gestiona los procesos cognitivos de los aprendices para lograr el resultado que busca: reproducción fiel de datos y hechos.

Transcripción VI.3.4/04 – Sesión 01

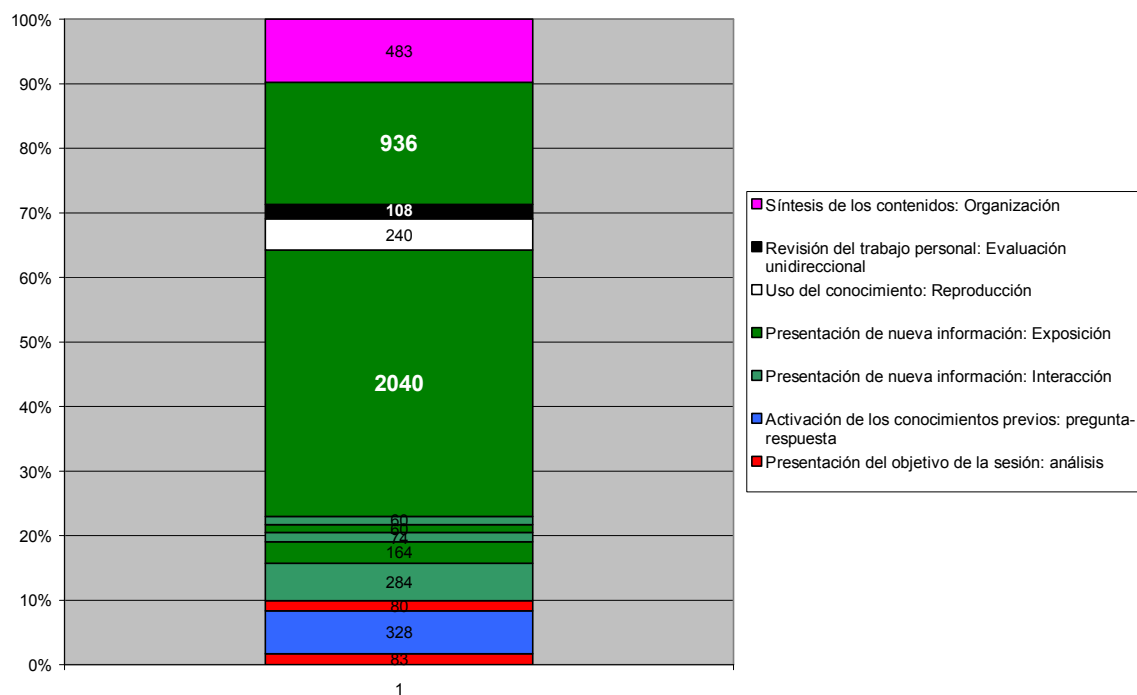
1. **Profesor:** Aquí hay como una rosa de los vientos (indicando una diapositiva de ppt) en donde las razas se están mezclando un blanco con un indígena y entre medio de un blanco con un indígena hay un mestizo. Se fijan que los rasgos de este mestizo, mantiene algunos rasgos indígenas y también mantiene algunos rasgos blancos. También tenemos una persona blanca, una persona negra pura, esclavo seguramente, y la mezcla entre ambos es un mulato. Se fijan

que los rasgos se combinan. Y aquí tenemos una mezcla entre una persona negra con una persona indígena que sería un zambo. ¿Sí o no? Mulato surge de la mezcla entre una persona de raza negra con una de raza blanca; zambo, de la mezcla entre una persona indígena y una persona negra, que no era muy frecuente en Chile por dos razones, porque no había muchos negros y porque los indígenas no se sentían atraídos por los negros. En algún momento lo pueden copiar en la guía. Se me ocurrió este esquema donde se presentan los tres grupos raciales puros, blancos, cobrizos, negros, y al mezclar van saliendo las distintas mezclas. ¿Quién quisiera pasar a anotar una mezcla? La señorita Muñoz Calquín. (pasa a la pizarra) Ya, la mezcla de blanco con cobrizo, la más importante de todas. Mestizos, perfecto, excelente. Otra mezcla, un varón ahora, que saque la cara por los varones (pasa otro alumno) Negro con cobrizo... zambo, y va quedando la mezcla de blanco con negro. (pasa otra alumna a la pizarra) No vaya a colocar plomo. Un mulato, exacto, excelente. Entonces, por favor ese esquema también recójanlo, escríbanlo a modo de resumen, de síntesis en su cuaderno o en su guía) (los alumnos anotan en su cuaderno) ¿Todos lo copiaron? ¿Quién se atreve, a ordenar, con todo lo que hemos conversado, la jerarquía social, la etnia, desde el más importante al menos importante, como una especie de pirámide. ¿Cuál sería el más importante?

2. **Alumnos:** Blancos
3. **Profesor:** Los blancos. ¿Quién dijo mestizos número dos? ¿Por qué mestizos vendría en segundo lugar?
4. **Alumnos:** Porque eran hijos de los españoles.
5. **Profesores:** Pero no son reconocidos, pero son libres, una mezcla entre español e indígena, una cuestión intermedia, bien, los mestizos.
6. **Alumnos:** Los mulatos.
7. **Profesor:** Espere. Obviamente que blancos, aquí son los peninsulares y los criollos. Aquí está más difícil. ¿Cuántos grupos son? Son tres... ahí les doy un tiempo para que me llenen todos esos casilleros que faltan. Piensen en todas las características y cuál irá primero, cuál irá después.
8. **Alumno:** Mulato (señalando el esquema)
9. **Profesor:** Pero imagínate un mulato que es hijo de un blanco con una mujer esclava, va a ser esclavo. Sí, el hombre es español, blanco, la mujer, esclava, por lo tanto, el hijo sigue la condición de la madre, por lo tanto este mulato, que la mamá es esclava, va a ser esclavo. Además que en la primera mezcla va a salir más negro que blanco. (los alumnos conversan entre ellos)
10. **Profesor:** Sí. Yo diría que cobrizo... ahí es discutible. Esto no es un orden tan taxativo, pero va a depender ...
11. **Alumno:** De la madre.

12. **Profesor:** Claro, si nosotros ponemos como lo más importante la libertad, indudablemente que los que son esclavos van a estar siempre al final. Pero recuerden que los esclavos tenían trabajos que eran mucho mejores que los de los indígenas, porque como eran comprados y había que cuidarlos, entonces ahí va a depender un poco. Si solamente miramos la libertad, obviamente que el que es esclavo va a estar al final... los negros, los mulatos. Si lo miramos desde el punto de vista social, piensen que un zambo que es una mezcla entre un esclavo y un indígena, mezcla entre dos grupos sociales muy deprimidos, no es ni negro ni es indígena, entonces es casi la condición social más deprimida porque no es un negro puro ni tampoco es un indígena puro.
13. **Alumno:** Pero tiene más posibilidades de libertad.
14. **Profesor:** No, sí, acuérdate lo que dije. Va a depender del punto de vista. Si lo miramos solamente del punto de vista de la libertad, todos los que son esclavo serían lo peor, pero si lo miramos del otro aspecto va a ir variando. Ok. Gracias (suena el timbre, se acaba la clase y los alumnos empiezan a salir del aula).

Gráfico VI.136: Actividades típicas de Aula – Sesión 01 (Luis, perfil **constructivo**).



La segunda sesión comienza con 7 minutos de **activación de los conocimientos previos** de acuerdo a la modalidad **pregunta – respuesta**; en esta actividad, el docente busca recuperar una serie de datos presentados en la unidad anterior, pues pareciese

considerar que el dominio de esta información verbal permitirá comprender a cabalidad la nueva temática de estudio. De este modo, pensamos que su intención apunta a favorecer procesos de ajuste cognitivo, necesarios para una comprensión profunda del conocimiento declarativo –deseo que explicita en varias oportunidades a lo largo de la clase- aunque su representación implícita de este proceso cognitivo lo acerca mucho más al aprendizaje asociativo: simplemente observo y establezco una relación entre ambas estructuras conceptuales (asociación por semejanza), sin que sea necesaria una mayor actividad mental del aprendiz.

Transcripción VI.3.4/05 - Sesión 02.

1. **Profesor:** Como ven aquí hemos ido anotando, podríamos decirlo, conocimientos previos que ustedes tienen respecto del tema de la economía colonial porque es un tema que también nosotros analizamos del descubrimiento y de la conquista. Ustedes mismos han dicho que el siglo XVI era el siglo del oro, que la principal actividad económica era la minería a través de los lavaderos de oro, que el sistema de trabajo era la encomienda, que la relación comercial era monopólica, que esta relación comercial se llevaba adelante a través de sistema de (...), que había contrabando, que las naciones contrabandistas eran Holanda e Inglaterra. ¿Por qué hice hacer esto? Porque ustedes se van a dar cuenta que la estructura con la cual vamos a analizar la economía colonial es exactamente la misma.

Inmediatamente, y casi de forma imperceptible (20 segundos), explicita en qué consistirá la actividad conjunta que se llevará a cabo durante el período (**Presentación de los objetivos de la sesión: exposición**). Lo interesante en este punto es que –como veremos más adelante- efectivamente se cumple lo indicado por Luis, pero no como un resultado de aprendizaje de los propios estudiantes, sino en términos de la información que el propio profesor les entrega y la elaboración que él mismo realiza, revelando de alguna forma los supuestos ontológicos de su teoría implícita: se aprende cuando se está expuesto al material instruccional, sin que medien procesos cognitivos por parte del aprendiz.

Transcripción VI.3.4/06 - Sesión 02.

1. **Profesor:** Vamos a empezar a hablar del siglo XVII y cuál era la principal actividad económica, principales productos y luego el XVIII, y después vamos a hablar del sistema de trabajo, para que ustedes al final lo puedan comparar.

El resto de la clase se dedica a la **presentación de nueva información** alternando en forma desigual dos modalidades: **exposición** por parte del docente (a la que se asigna más tiempo) e **interacción** con los estudiantes, tal como se aprecia en el gráfico VI.137. En este apartado nos centraremos exclusivamente en las actividades de exposición, dejando para el siguiente, aquellas en las que se produce una interacción con los estudiantes. ¿Por qué motivo? Creemos que en ellas encontramos algunos indicios que nos permiten explicar la distancia entre las respuestas dadas por Luis al cuestionario de dilemas y lo que realmente hace en el aula. Así, apreciamos en la transcripción VI.3.4/07 la intención de establecer relaciones entre la vida cotidiana de los alumnos y el conocimiento académico; sin embargo, y como se constata a lo largo de toda la unidad, es el propio docente quien procesa la información en lugar del aprendiz, impidiendo así la actividad mental constructiva que –en este caso- permitiría vincular la costumbre colonial con una fiesta típica del campo chileno.

Transcripción VI.3.4/07 - Sesión 02.

1. **Profesor:** La ganadería es una ganadería extensiva. Hoy día cualquier producción de animales una producción industrial es intensiva. ¿Qué significa eso? Que en un espacio reducido se meten muchos animales, se les da mucho alimento, se les hace un proceso rápido de crecimiento para que la cadena de crecimiento sea rápida. En esta época no era una agricultura extensiva; como habían grandes extensiones de territorio se dejaban los animales sueltos durante gran parte del año; tampoco se preocupaban de cuidarlos, los dejaban sueltos, se iban para el cerro, se iban para el monte los animales se iban para el valle dentro de la estancia dentro de la hacienda y el animal pastaba solo buscaba agua solo y procreaba solo. Dos veces al año los huasos de las haciendas que eran los mestizos salían a rodear el ganado salían a buscarlo a rodearlo de ahí viene entonces luego que cosa la faena del rodeo que hoy día es nuestro deporte nacional de ahí ha derivado el rodeo porque si uds. se fijan el rodeo que lo que es en esencia el rodeo es un animal vacuno cierto que se suelta y dos huasos a caballo salen a hacer que cosa salen a atajarlo que no se les pase que no se devuelva y eso bueno se ha transformado en deporte, concursos depende de la atajada, etc., etc.

En la transcripción VI.3.4/08, apreciamos el intento del profesor por generar imágenes mentales que permitan al aprendiz establecer relaciones entre la nueva información y su conocimiento cotidiano, al comparar las “pulperías” con los almacenes de campo normalmente llamados “puestos varios”. Sin embargo, no se asegura que los estudiantes efectivamente comprendan a qué se está refiriendo, tomando en consideración que la mayoría de ellos vive en un sector urbano y está habituado a los supermercados de gran magnitud, propios de la sociedad chilena actual. En otras palabras, conecta con **su propia** estructura, infiriendo –erróneamente, a nuestro juicio- que es similar a la de los alumnos.

Transcripción VI.3.4/08 - Sesión 02.

1. **Profesor:** Ya subrayado con rojo: al interior de las haciendas de la época existían las llamadas pulperías que para que ustedes entiendan una pulpería venía siendo como un negocio de campo tipo puestos varios, un negocio chiquitito no un supermercado no un almacén sino que un puestos varios como del campo, chiquitito, que tiene de todo un poco.

Asimismo, observamos cómo en otro momento continúa estableciendo analogías, ésta vez bastante más familiares a los estudiantes, sin permitir la participación del alumnado, como si pensase que la sola exposición de la información fuera suficiente para que se produjeran aprendizajes significativos, desplazando este resultado (integración entre lo nuevo y lo preexistente) desde el sujeto que aprende al sujeto que enseña.

Transcripción VI.3.4/09 - Sesión 02.

1. **Profesor:** Tomen conciencia de lo siguiente hoy día no existe la pulpería no hay ningún negocio que diga pulpería pero están estas multitiendas están todos estos grupos económicos estos conglomerados que te dan tarjeta y mucha gente seguramente vive comprando con tarjeta luego paga todo el sueldo o lo que alcanza que después vamos a ver unas pillerías que tiene la tarjeta cierto lo que alcanza y posiblemente queda con muy poca plata en el bolsillo y al otro mes lo mismo lo mismo y está casi cazado con una tarjeta o con una empresa comercial cual es el problema por ejemplo si yo gano \$1.000.000 voy a sacar tarjeta en París en Ripley, en

Falabella, en Corona, en Abc, en La Polar, en La Rosa... ¿qué otra tienda hay? En Multihogar... también colocamos la que auspicia Curicó Unido...

La transcripción VI.3.4/10 confirma, finalmente, lo que hemos estado señalado: Luis parece estar convencido que está favoreciendo un aprendizaje profundo y comprensivo y que los alumnos han ido estableciendo en forma personal las relaciones que él ha ido exponiendo, por lo que la pregunta ¿encuentran alguna relación? no pasa de ser una simple fórmula retórica, en torno a la cual no vale la pena invertir tiempo.

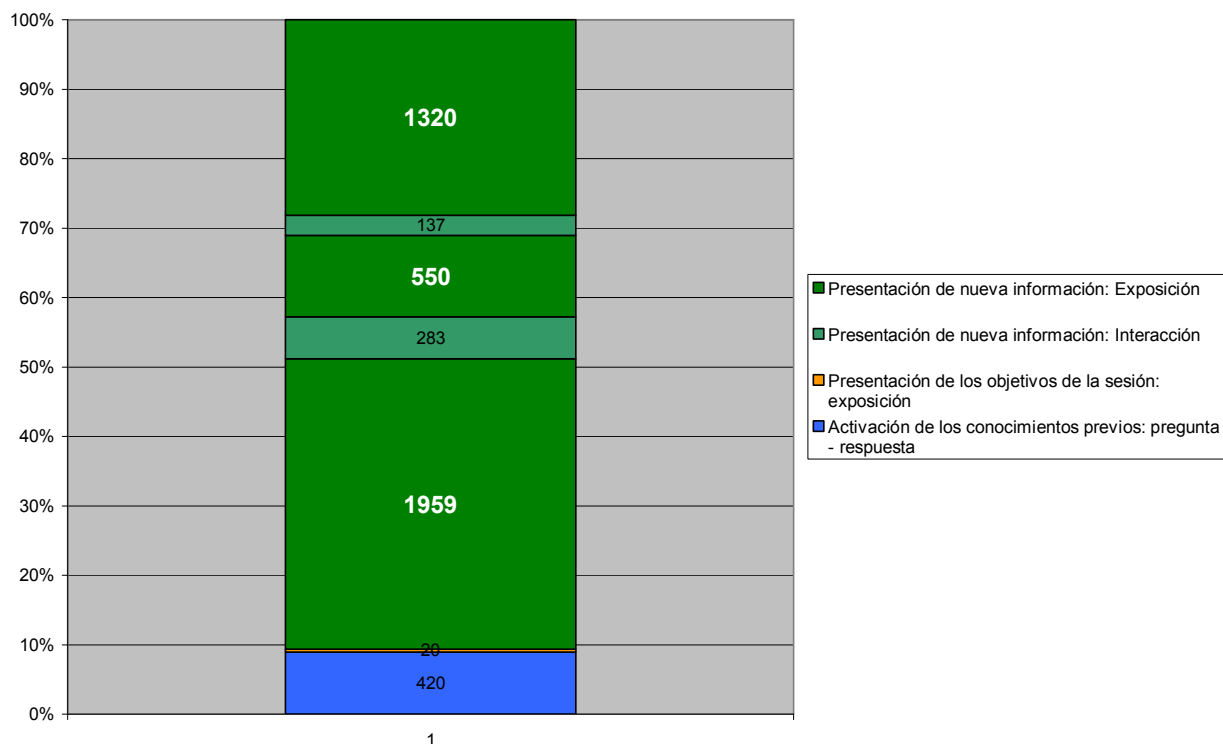
Transcripción VI.3.4/10 - Sesión 02.

1. **Profesor:** Ya, el Líder, Sodimac ya, Jumbo 1 2 3 4 5 6 ya 10 tarjetas tengo, la tarjeta de todas las tiendas. Ahora, cuando me dan cada tarjeta me prorratan el millón de pesos en 10 tarjetas o sea ¿me dicen 100 lucas para cada tarjeta o me dan el total para cada tarjeta? El total o no, por lo tanto, 1 millón multiplicado por 10 cuanto es 10 millones. Primera pillaría. Entonces me pongo a comprar, más racional o menos racionalmente, empiezo a comprar y me empiezan a llegar las cuentas y me doy cuenta a lo mejor un poco tarde que debo \$3.000.000 por lo tanto no puedo pagar cash contado porque gano \$1.000.000 no más. Entonces, tengo que seguramente entrar a pagar en 2 cuotas 3 cuotas o renegociar. Ahora, cada vez que uno renegocia le cobran intereses o no y entre más cuotas compra o más cuotas renegocia más grandes son los intereses y va a entrar en moratoria, le van a cobrar intereses por moroso, le van a cobrar intereses corrientes, va a tener que renegociar más. Entonces, se podría dar también esta situación de que personas estén atrapadas por sus deudas en casas comerciales a tal punto que reciben su sueldo y tienen que llevarlo inmediatamente a estas casas comerciales para cubrir la cuota de su tarjeta y quedar prácticamente con nada y al otro mes lo mismo y al otro. Se fijan que igual se parece, ¿o no encuentran ninguna relación? Igual se parece.

La tercera sesión (de dos períodos de 45 minutos) sigue una estructura bastante clásica, y similar a lo que ya hemos descrito: se abre con 4 minutos y 20 segundo de **presentación de los objetivos de la sesión (exposición)** instancia en la que se define el aprendizaje esperado en términos de *reproducción de información*, empleando para ello el “dictado” (el docente repite varias veces la misma idea y los estudiantes anotan en su cuaderno). Del mismo modo, se vincula explícitamente esta fase con la evaluación final de la unidad, en términos bastante coherentes con el

objetivo pero no así con la idea de aprendizaje que se ha declarado en el cuestionario de dilemas: como se entregarán datos, se evaluarán datos.

Gráfico VI.137. Actividades típicas de Aula – Sesión 02 (Luis, perfil **constructivo**).



Transcripción VI.3.4/11 – Sesión 03

1. **Profesor:** ¿Cuál va a ser el objetivo de la clase? El objetivo de la clase -si quieren lo pueden anotar aquí en la guía en alguna parte superior o donde ustedes estimen conveniente- el objetivo de la clase es que ustedes identifiquen y caractericen la guerra de Arauco durante la colonia, identifiquen y caractericen la guerra de Arauco durante los siglos coloniales, identifiquen y caractericen la guerra de Arauco durante los siglos coloniales. ¿Todos lo anotaron? Identificar y caracterizar la guerra de Arauco durante los siglos coloniales. Ése es el objetivo de la clase. Por lo tanto, si ese es el objetivo de la clase, las preguntas que se vayan a hacer en la prueba posterior cuando termine la unidad tienen que ver con que ustedes sepan identificar qué características de la guerra de Arauco pertenecen al siglo XVII, qué características al siglo XVIII y caracterizarlas. Ya, ok ¿todos lo anotaron? traten de anotar rápido: caracterizar la guerra de Arauco en la colonia.

A continuación Luis realiza brevemente (2 minutos y 2 segundos) una **activación de los conocimientos previos (exposición)** en la que recuerda los principales datos que se han estudiado en las clases previas, con la intención aparente de estimular procesos de crecimiento de la estructura cognitiva, es decir, distinguiendo entre lo que se supone sabido (porque ha sido comentado por el propio docente la semana anterior) y lo que no se conoce pero se aprenderá el día de hoy (nuevamente, porque será expuesto por el mismo Luis).

Luego, nos encontramos con una larga ATA de **presentación de nueva información por exposición del profesor** que se prolonga por 42 minutos y 13 segundos, y en la que el docente promueve a través de señales explícitas, el aprendizaje asociativo de datos y hechos enfatizando el subrayado (1, 3), la memorización de algunos contenidos y no de otros (1, 2, 3), algunas técnicas para recuperar información rápidamente (2) y la reproducción literal en la evaluación final (3,4), como se constata en los fragmentos que se agrupan en la transcripción VI.3.4/12.

Transcripción VI.3.4/12 – Sesión 03

1. No es necesario que recuerden los años al inicio del siglo XVII, pero lo que viene ahora es importante: fue implantada por Alonso de Ribera. Eso tiene que quedar subrayado en la guía. La guía dice su: principal gestor otra vez don Alonso de Ribera, su principal gestor don Alonso de Ribera, eso si hay que subrayarlo y memorizarlo posteriormente.
2. Dice: organizó el primer ejercito regular. Ustedes pueden colocar ahí entre paréntesis profesional permanente y pagado con la abreviación que nosotros ocupamos, ¿cuál era? ppp cierto, profesional permanente y pagado. Repito, la fecha tampoco es importante, en ninguna parte, creo yo, se las van a preguntar.
3. Lo que a ustedes les pueden preguntar en una pruebao en una prueba como la que yo voy a hacer posteriormente es cómo se llamó a este primer parlamento colonial.. es el parlamento de Quilín. Subrayen, cómo se llamo al primer parlamento...
4. También les podrían preguntar en la prueba el primer parlamento colonial de Quilín de 1641 se realizó en el gobierno de y la respuesta sería Francisco López de Zúñiga o el Marqués de Baires. Atención entonces ahí, porque puede ser una pregunta de prueba.

A continuación, dedica 16 minutos y 9 segundos a promover el **uso del conocimiento** por medio de la **reproducción** –una vez más- de datos y hechos, estimulando procesos de crecimiento a partir del contraste entre el texto y la guía de estudio proporcionada por el docente. La transcripción VI.3.4/13 ilustra nuevamente la preocupación de Luis por estimular la memorización y su idea implícita de aprendizaje; si habla de “*vaciado de información*” desde el libro a la guía/cuaderno, ¿no estará pensando en el mismo proceso desde la guía a la mente de aprendiz y desde ahí al instrumento de evaluación? Las diferentes señales que hemos recogido a lo largo de este análisis nos llevan a pensar que así puede ser.

Transcripción VI.3.4/13 – Sesión 03

1. **Profesor:** Ahora les toca trabajar a ustedes. ¿Qué vamos a hacer? Vamos a abrir el libro pagina 76 aproximadamente, si alguien lo tiene por ahí lo verifico, exacto, la página 76, entonces, en estos 20 minutos que quedan, 20 minutos que quedan, ¿qué es lo que quiero que hagan? que cada uno lea personalmente en silencio, pagina 76 y la pagina 77, porque ahí el libro se refiere a las características de la guerra de Arauco del siglo XVII y del siglo XVIII, y vayan viendo que la información que aparece ahí sea similar a la que esta en la guía y si falta algo se lo agregan. Más o menos en 20 minutos más yo voy a decir, porque obviamente yo sé lo que falta o lo que no falta, y voy a explicar ahí lo que corresponde. Fíjense en una cosa: si ustedes logran traspasar la información que está en el libro, que es prácticamente la misma, yo diría que en un 95% el libro dice lo mismo que la guía, pero si logran pasar ese 10 o 5% que está en el libro a la guía, yo después no tengo que estudiarme el libro porque ya tengo todo resumido en la guía. De eso se trata, de trabajar el libro para vaciarlo en el cuaderno o vaciarlo en la guía, después cuando estudio para la prueba no me estudio el libro porque ya sé que lo tengo resumido o lo tengo sintetizado en la guía.

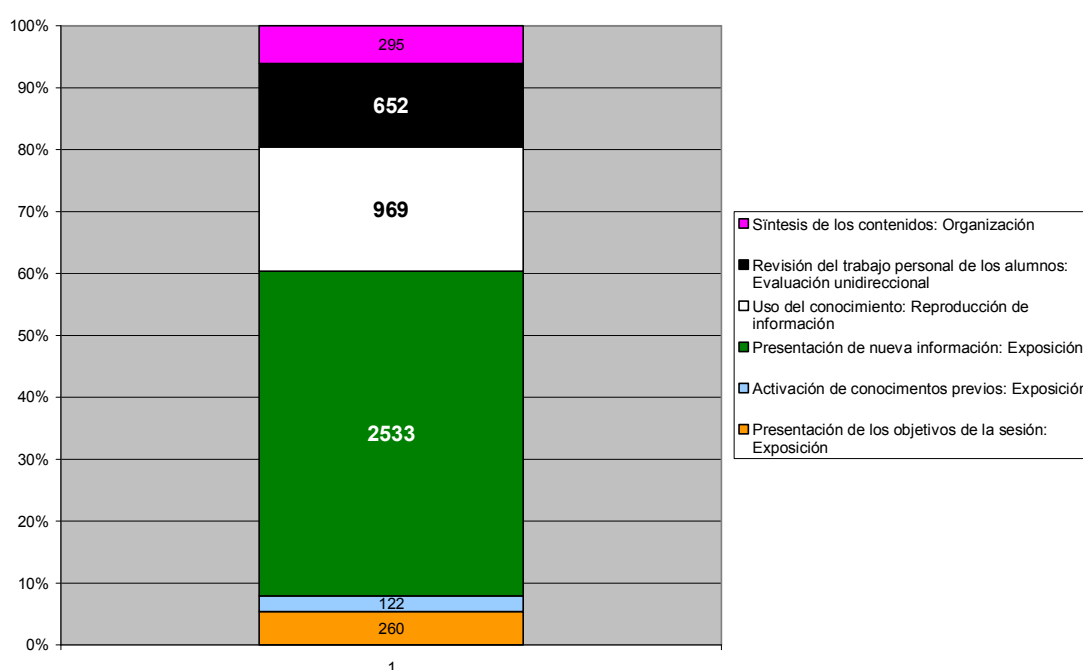
Concluye la clase con 10 minutos y 52 segundo de **revisión del trabajo personal de los alumnos (evaluación unidireccional)**, instancia en la que –coherentemente con la tarea asignada- se toma conciencia de lo que aparece en una fuente de información y en otra (favoreciendo el crecimiento de la estructura cognitiva por la acumulación de datos), y la posterior **síntesis de los contenidos** por medio de la **organización** del conocimiento declarativo trabajado en el período.

En la transcripción VI.3.4/14 observamos de manera notable los supuestos ontológicos de la teoría implícita de Luis acerca de la enseñanza y el aprendizaje: se requieren ciertos procesos cognitivos que median la reproducción de información, la que se logra ubicando en el lugar correspondiente algunas palabras clave; lo demás se da por añadidura. El profesor, en consecuencia, debe facilitar este procesamiento centrando la atención de los estudiantes en las claves que permiten organizar los datos para almacenarlos y luego reproducirlos con fidelidad.

Transcripción VI.3.4/14 – Sesión 03

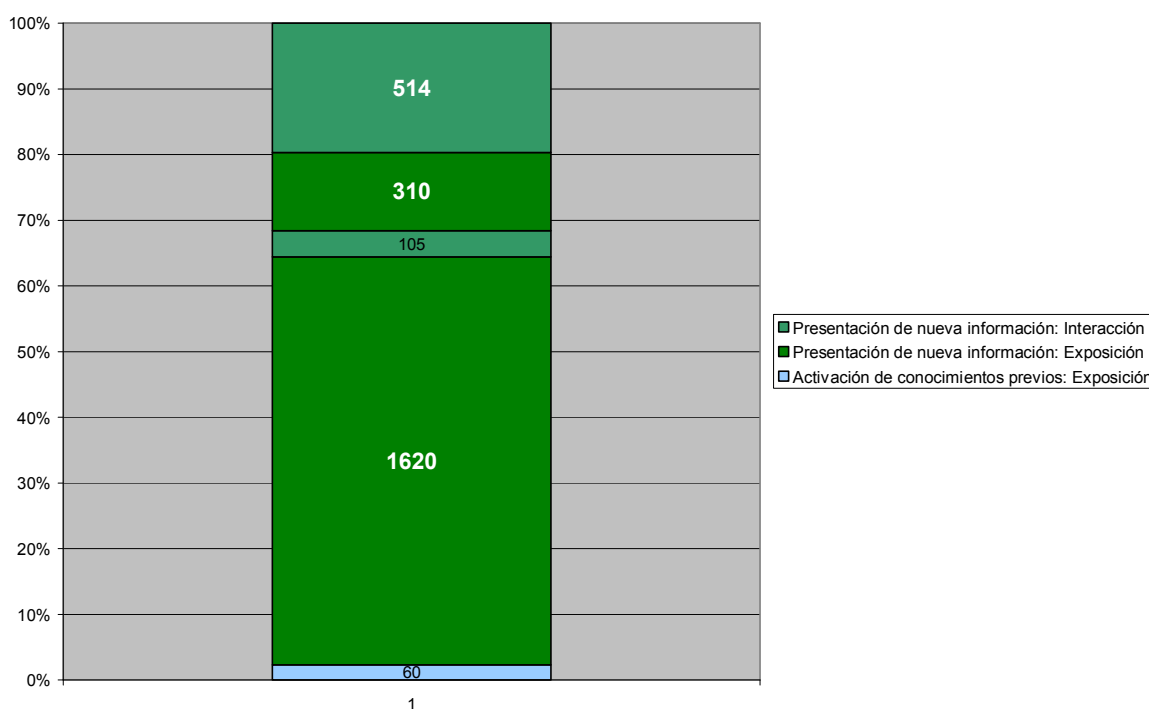
1. **Profesor:** Ejercito regular, profesional, permanente, pagado, bien ve? regular, ya el otro no, no, no. Que pasaba con los indígenas que tomaban una actitud belicosa?. Esclavitud indígena. Se dan cuenta, no vamos a alcanzar a pasar completo, que si yo se el esqueleto y me sé las cuatro palabras claves o los cuatro conceptos clave, lo demás es como relleno, que fácilmente yo puedo recordar y podría descubrir o contestar en una prueba de desarrollo, o descubrir si es verdadero o falso en una prueba de alternativas. Entonces, cuando ustedes estudien, por eso que el estudio es un proceso primero, poner atención en clase, etc., etc., pero después hay que tratar de ir haciendo como estos esquemas y me aprendo primero el esqueleto, lo aprendo bien, ¿cierto?, después me voy aprendiendo conceptos o características de cada esqueleto y lo demás, lo demás, es esencialmente relleno, ¿les queda claro no?

Gráfico VI.138. Actividades típicas de Aula – Sesión 03 (Luis, perfil **constructivo**).



La cuarta sesión, de tan solo 45 minutos, se destina casi íntegra a la **presentación de nueva información**, mayoritariamente por **exposición** del profesor y en menor medida, por la **interacción** con los estudiantes (como se percibe en el gráfico VI.139). La dinámica seguida es bastante similar a lo que hemos descrito hasta ahora, por lo que no nos detendremos en ella.

Gráfico VI.139. Actividades típicas de Aula – Sesión 04 (Luis, perfil **constructivo**).



Por último, Luis destina la sesión quinta (de dos períodos de 45 minutos) en forma íntegra a la **síntesis de los contenidos**, empleando la modalidad **exposición**. Para ello, construye un organizador gráfico en la pizarra, el que va completando progresivamente con información que los estudiantes extraen del libro de texto y de la guía de trabajo, produciéndose pequeñas interacciones centradas en la entrega de algún dato o hecho que el docente considera relevante memorizar para la prueba.

C. Estructura de actividad de la unidad temática

El primer hecho que llama la atención en las actividades típicas de aula utilizadas por Luis es que ninguna de ellas responde a las que en nuestra clasificación hemos considerados representativas de una concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. Es más, el 67 % del tiempo disponible lo emplea a tareas más cercanas a la teoría directa, es decir, que implican entrega y reproducción de datos y hechos, sin promover procesos de aprendizaje constructivos o, en el mejor de los casos, estimulado el crecimiento de la estructura de conocimiento del aprendiz por medio de la acumulación de información verbal. Subyace a esta mirada, la idea de que basta estar expuesto al material instruccional para que se produzca su comprensión y asimilación significativa, pues ha sido el mismo docente quien ha elaborado el conocimiento –esencialmente declarativo- estableciendo relaciones entre su propia experiencia y el saber científico que ha adquirido en su formación profesional.

Es probable que este último hecho nos permita, por un lado, comprender la distancia entre las respuestas al cuestionario de dilemas de Luis y su práctica en aula y, por otro, el carácter implícito de estas representaciones. ¿En qué sentido? Luis sabe que es necesario que el aprendiz vincule lo que ya sabe con la nueva información construyendo aprendizajes significativos, y es capaz de reconocerlo en situaciones ficticias como las que propone el instrumento aplicado, quiere hacerlo con sus alumnos y –como hemos visto- lo declara explícitamente, pero cuando se trata de gestionar la actividad conjunta, prácticamente no deja espacio a la actividad del estudiante (sólo un 6% del tiempo se destina al **uso del conocimiento**, el cual se dedica a la reproducción de información) porque parece concebir que sólo basta con que el profesor exponga dichas relaciones para que se traspasen inmediatamente a la mente del aprendiz, sustituyendo su actividad mental constructiva. De hecho, hemos visto cómo Luis pregunta si los alumnos son capaces de vincular sus experiencias con el contenido declarativo, y ni siquiera deja espacio a la respuesta porque asume –al menos así parece- que se trata de algo evidente.

Gráfico VI.140. Distribución ATAs de la Unidad Temática – Luis (perfil constructivo).

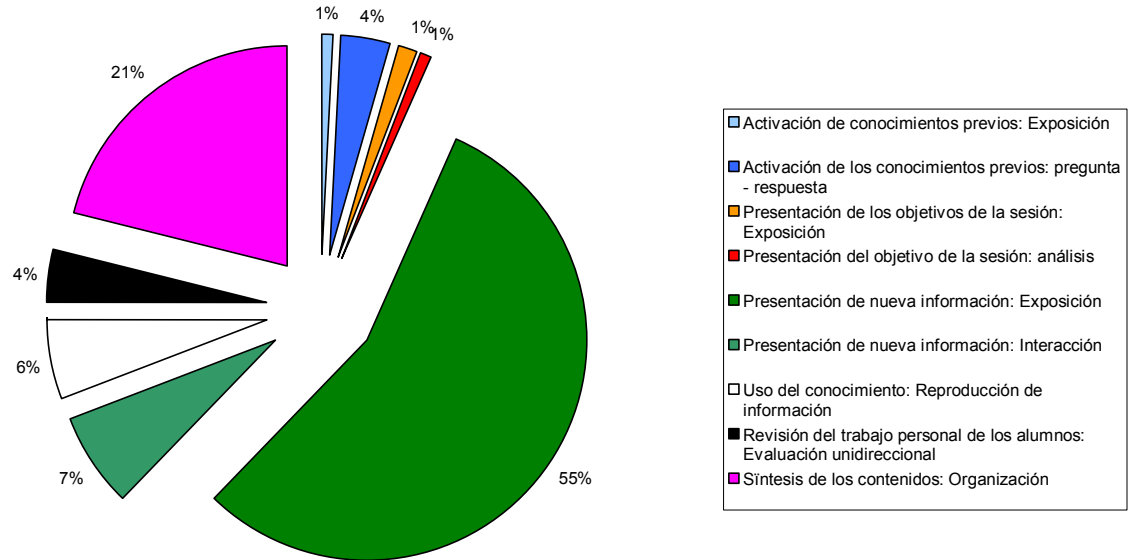
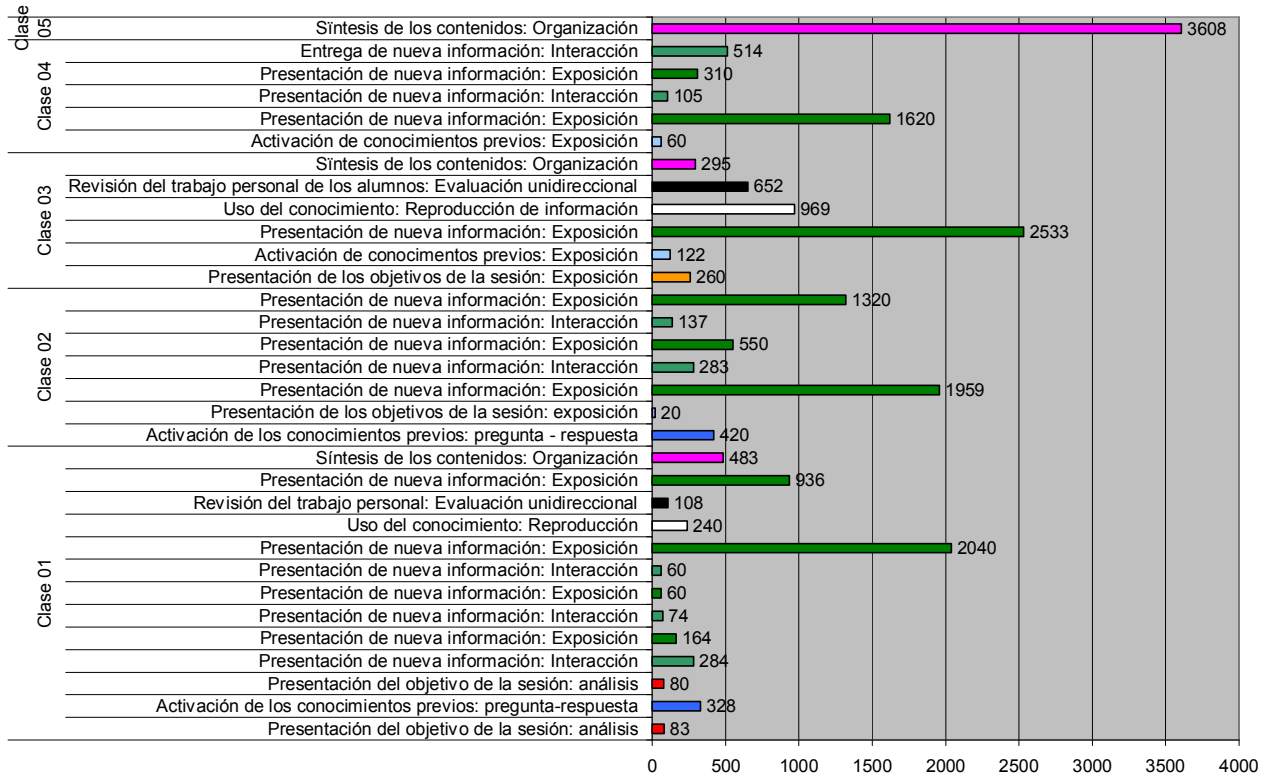


Gráfico V.141. Secuencia de ATAs de la Unidad Temática – Luis (perfil constructivo).



No obstante, la forma en que estructura la unidad en su conjunto nos permite inferir que se acerca un poco más a una teoría **interpretativa**, por cuanto hace el esfuerzo por volver atrás y retomar lo estudiado con una **síntesis de los contenidos** en la que pretende gestionar explícitamente algunos procesos cognitivos del aprendiz. Sin embargo, vuelve a caer en lo mismo que decíamos anteriormente: sustituye la actividad del aprendiz por la actividad cognitiva del docente.

En este sentido, da la impresión de querer **encadenar** las diferentes sesiones en un proceso que cada vez quiere hacerse más complejo y cercano a la vida los estudiantes; tal como el mismo Luis señala al comienzo de la unidad, su propósito consiste en ayudar a los aprendices a interpretar su realidad desde el conocimiento histórico, lo que finalmente intenta realizar en su exposición.

D. Estructuras de Construcción de Significado.

Como era de esperarse a partir del análisis anterior, en cuanto al predominio de ATAS que enfatizan la entrega de información por parte del docente, y la casi nula participación de los estudiantes, encontramos en las clases de Luis una supremacía abrumadora de la que hemos denominado **estructura directa**, reflejo de una epistemología realista propia de la teoría directa sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Es más, en un par de oportunidades muy puntuales a lo largo de los 9 períodos de clases que hemos analizado, es el propio docente quien se declara poseedor de la verdad; en el primer caso⁵ (transcripción VI.3.4/13) al asignarles un trabajo personal señala a los estudiantes que en realidad **él ya conoce la respuesta** y lo que desea es que los alumnos la encuentren por sí mismos. Con ello estaría reflejando esta idea de un conocimiento único y verdadero, que se encuentra en posesión del maestro y al cual debe acceder el aprendiz.

⁵ Repetimos la transcripción para facilitar la lectura.

Transcripción VI.3.4/13 – Sesión 03

1. **Profesor:** Ahora les toca trabajar a ustedes. ¿Qué vamos a hacer? Vamos a abrir el libro pagina 76 aproximadamente, si alguien lo tiene por ahí lo verifico, exacto, la página 76, entonces, en estos 20 minutos que quedan, 20 minutos que quedan, ¿qué es lo que quiero que hagan? que cada uno lea personalmente en silencio, pagina 76 y la pagina 77, porque ahí el libro se refiere a las características de la guerra de Arauco del siglo XVII y del siglo XVIII, y vayan viendo que la información que aparece ahí sea similar a la que esta en la guía y si falta algo se lo agregan. Más o menos en 20 minutos más yo voy a decir, **porque obviamente yo sé lo que falta o lo que no falta, y voy a explicar ahí lo que corresponde.**

En el segundo ejemplo, el profesor sorprende a una alumna conversando mientras él sintetiza los contenidos de la unidad, y le llama la atención en los siguientes términos:

Transcripción VI.3.4/15 – Sesión 05

1. **Profesor:** No, porque el como maneja todo ¿sí o no? (detiene su exposición y se dirige a una alumna). Señorita, por favor... no, entonces.....**YO SOY EL QUE SABE** (y continúa la exposición al verificar que la alumna en cuestión se ha quedado en silencio).

Así, revela en forma clara su idea implícita del conocimiento y del rol que le cabe al docente en el proceso: verdad hay sólo una y está en manos del profesor. ¿Por qué nos atrevemos a afirmar de manera tan categórica que se trata de un supuesto epistemológico de carácter implícito? En primer término, porque se da en un momento de tensión, en el que Luis reacciona de manera intuitiva, molesto, sin pensar; por otra parte, porque se trata de una excepción muy puntual dentro de su discurso y, finalmente, porque aquellos momentos en los que promueve conscientemente intercambios constructivos, explícitamente deja abierta la posibilidad a los estudiantes de manifestarse contrarios a lo que él ha señalado (transcripción VI.3.4/16).

Del mismo modo, un 15% de las estructuras de construcción de significado corresponden a la categoría definida como **interdirecta**, es decir, centrada en un juego pregunta-respuesta que demanda del alumno la entrega breve de información, en la mayoría de los casos, datos y hechos que son validados por el docente.

Sin embargo, en un 6% del tiempo dedicado al intercambio verbal con los estudiantes, es capaz de generar procesos de naturaleza más constructiva, dejando espacio para que los alumnos expresen su opinión a través de una pregunta abierta (turno 1), estimulando a los alumnos a desarrollar sus ideas (turno 5), permitiendo que el aprendiz defienda su postura (turno 10) e intentando comprender el sentido de sus dichos (turno 10).

Transcripción VI.3.4/16 – Sesión 04

1. **Profesor:** Les parece coherente, les parece lógico o el profe se fue en una volada no más y na que ver lo que esta hablando este caballero, opiniones, si, no, por qué, esté bien, yo conozco este caso, profesor y nosotros que somos, donde estamos, vamos pa arriba, vamos pa abajo, preguntas, respuestas, inquietudes. Sr. Muñoz usted parece que esta mas o menos clarito en este tema si o no
2. **Alumno:** Si.
3. **Profesor:** Si sé.....respuesta para todo
4. **Alumno:** Si.
5. **Profesor:** Pero opine más.
6. **Alumno:** Según lo que se ve, los asiáticos como que se van. O sea cuando yo vi las elecciones de senadores había muchos árabes o asiáticos. Entonces, yo creo que podría pasar.
7. **Profesor:** Claro, porque la sociedad siempre necesita renovarse con nuevos ricos con gente emergente, con gente emergente siempre necesita eso, alguna otra opinión.....
8. **Alumno:** Yo creo que más que nada los chinos, los asiáticos , yo creo que los que deberían dominar el país son gente que en realidad (no se entiende)
9. **Profesor:** Pero si esos también son chilenos tienen a Chile, si no estoy diciendo que son extranjeros.
10. **Alumno:** No, si sé, pero es que el poder , los chilenos lo ven como ya la gente que tiene plata es la gente que tiene poder, yo creo que no porque hay gente que también puede, que es muy capaz y viene de abajo, es el verdadero pueblo y tienen capacidad para hacer lo que los demás pueden hacer pero, la sociedad hoy día no les da la oportunidad, por eso yo creo que por eso no ...
11. **Profesor:** Pero a ver a ver yo entiendo lo que tu quieres decir, tu quieres decir que en realidad como que los pueblos originarios, los verdaderos chilenos de siempre ellos quieren dominar la sociedad chilena y que aparentemente la sociedad no los deja.

En la misma línea, nos encontramos con otro ejemplo – también de la sesión 04- en el que Luis deja que sea el estudiante quien lleve el hilo del discurso, expresando su propia experiencia y relacionándola con los contenidos trabajados, sin realizar ningún tipo de comentario respecto a la adecuación o no de lo que se ha dicho, aun cuando no coincida exactamente con las ideas vertidas previamente por el docente.

Transcripción VI.3.4/17 – Sesión 04

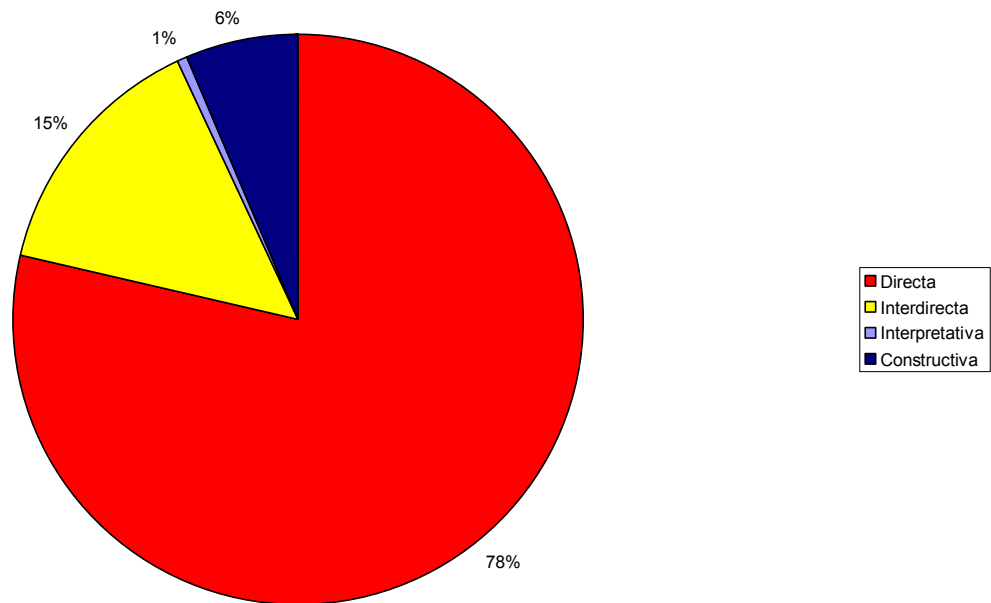
1. **Profesor:** alguien para cerrar tiene alguna experiencia, alguna cosa que podría contar, algo que percibe, alguien podría decir no porque sabe, yo creo que mi familia va para arriba, porque mi abuelito era aquí, mi papa era acá, yo soy..... allá o al revés, alguien quiere contar.
2. **Alumno:** Yo también quiero contar
3. **Profesor:** ¿Honold?, ya Orellana
4. **Alumno:** Yo quería contar la historia de mi papá, o sea, de mis tíos, de los hermanos de mi papa, porque al final
5. **Profesor:** Los hermanos de su papá
6. **Alumno:** Porque uno puede decir que estamos mejor económicamente, pero la forma en que se gana la vida tal vez sea peor que la que tenían antes.
7. **Profesor:** Puede ser, puede ser.
8. **Alumno:** Porque todo sea porque...
9. **Profesor:** Ya, hable no más.
10. **Alumno:** Mi papá, por ejemplo, trabaja en el sur, tiene que estar viniendo cada no se cada dos meses acá se queda 5 días, pero al final ganaba mayores ingresos que mi abuela y mi abuelo, pero mi abuela y mi abuelo tenían un trabajo por ejemplo de salir todos los días, mi abuelo salía todos los días a las 6
11. **Profesor:** Su abuelo es abogado.
12. **Alumno:** Sí, y mi abuela no hacía nada, era dueña de casa.
13. **Profesor:** ¿Cómo no hacía nada?, la dueña de casa es la que más trabaja, la primera que se levanta y la última que se acuesta.
14. **Alumno:** Mi tía es la que tiene los mayores ingresos.
15. **Profesor:** La que es jueza.
16. **Alumno:** Sí, mi tío ya esta un poco relajado, pero yo creo que igual.
17. **Profesor:** El tío relajado es tenista pero es simpático, es que yo conozco la historia de él porque con Felipe fuimos compañeros en la Escuela de Derecho.
18. **Alumno:** Y eso como que mi papa igual le cuesta, pero igual está mejor.

19. **Profesor:** Sí, un poco que no todo hay que fijarlo en el dinero que si yo gano más plata voy a estar subiendo no, pero puede ser un referente pero también hay calidad de vida respecto de vivir mejor en un ambiente menos contaminado o tener mayor cultura, tener profesión o no tener profesión, a eso me refiero, a crecimiento o desarrollo personal, no solamente es tema del dinero, yo no puedo..... solamente a la gente, yo soy mas que tú porque yo gano 1 millón y tu ganas \$950.0000, o sea \$ 50.000 no hace la diferencia, se fijan no es eso, ya, sino que tiene que ver con mayor desarrollo personal, ser una mejor persona, tener más estudios, ser más culto, ser más....., tener un mejor estándar de vida, de repente hay gente que gana menos que otros, pero vive mejor, porque a lo mejor ocupa la plata de una manera mas eficiente.
20. **Alumno:** Mi familia igual partió de súper abajo, con mi tatarabuelo partieron con un campo bien chico.
21. **Profesor:** Ya, ¿de cuántas hectáreas?
22. **Alumno:** Exactamente no sé, pero era chico.
23. **Profesor:** Ya, 3.000 hectáreas, chiquitito.
24. **Alumno:** No, chico y él empezó con esa parte agrícola y le empezó a ir bien y todo y después mi abuelo empezó como a hacer que la cuestión empezara a funcionar, porque los otros hijos como no estaban ni ahí todos se fueron a estudiar algunas carreras..... y él
25. **Profesor:** Él se quedó en el campo y el lo hizo crecer, empego a desarrollarlo.
26. **Alumno:** Claro empezó a comprar..... y todas esas cosas.....y ahora todos mis tíos y mi papá administran todo eso y hacen que crezca.
27. **Profesor:** Ya y las nuevas generaciones están relacionadas, por ejemplo, ¿estudian carreras que tengan que ver con los fundos y todo eso?
28. **Alumno:** Algunos primos estudian agronomía; bueno otros han estudiado cosas como publicidad, pero igual están ayudando a la
29. **Profesor:** Sirve para vender productos.....agricultura
30. **Alumno:** Han estudiado agricultura, la parte que tiene que ver con.....fondos mutuos y todas esas cosas
31. **Profesor:** Ya inversiones, bueno ahí hay otro caso.

En síntesis, Luis parece mostrar con cierta claridad la idea de pluralidad representacional también en el plano epistemológico: si bien se muestra cercano a la epistemología realista durante la mayor parte de su intervención, es capaz de hacer un paréntesis y generar espacios de construcción de conocimiento con los estudiantes, lo que hasta ahora no habíamos visto en los profesores que se ubicaban dentro de este perfil. En este sentido, creemos estar frente a un caso cualitativamente diferente al

resto, en el que la intención declarada de alguna manera logra materializarse en el aula.

Gráfico VI.142: Estructuras de construcción de significados (Luis, perfil constructivo).



E. Relación entre ATAs y Estructuras de Construcción de Significado.

Por último, si observamos la relación existente entre las **actividades típicas de aula** y las **estructuras de construcción de significado** empleadas por Luis en cada caso (gráficos VI.143 a VI.146) podremos constatar, en términos generales, mucha consistencia entre los supuestos epistemológicos y ontológicos de su teoría implícita acerca de la enseñanza y el aprendizaje: organiza la actividad conjunta desde la teoría directa y gestiona el conocimiento con una óptica realista. Este fenómeno dista, sin embargo, del perfil constructivo en el que fue categorizado a partir del cuestionario de dilemas; muy por el contrario, su práctica en aula es bastante similar a la forma en que los profesores prototípicos de la teoría directa organizan la docencia.

Otras evidencias, sin embargo, nos permiten pensar en un profesor no tan fácil de categorizar en primera instancia; por un lado, la **estructura de actividad** de la unidad nos habla más bien de supuestos ontológicos de corte interpretativo, mientras que algunos episodios en los que es capaz de redescubrir la presentación de nueva información por **interacción** con los estudiantes desde una epistemología constructiva nos dan pie a pensar que estamos frente a un docente que podría formar parte del perfil interconstructivo.

Ahora bien, casi sin dudarlo, el ejemplo de Luis ilustra la idea de pluralidad representacional que hemos comentado reiteradamente a lo largo de este trabajo, es decir,

Gráfico VI.143: Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesión 01 (Luis, perfil constructivo).

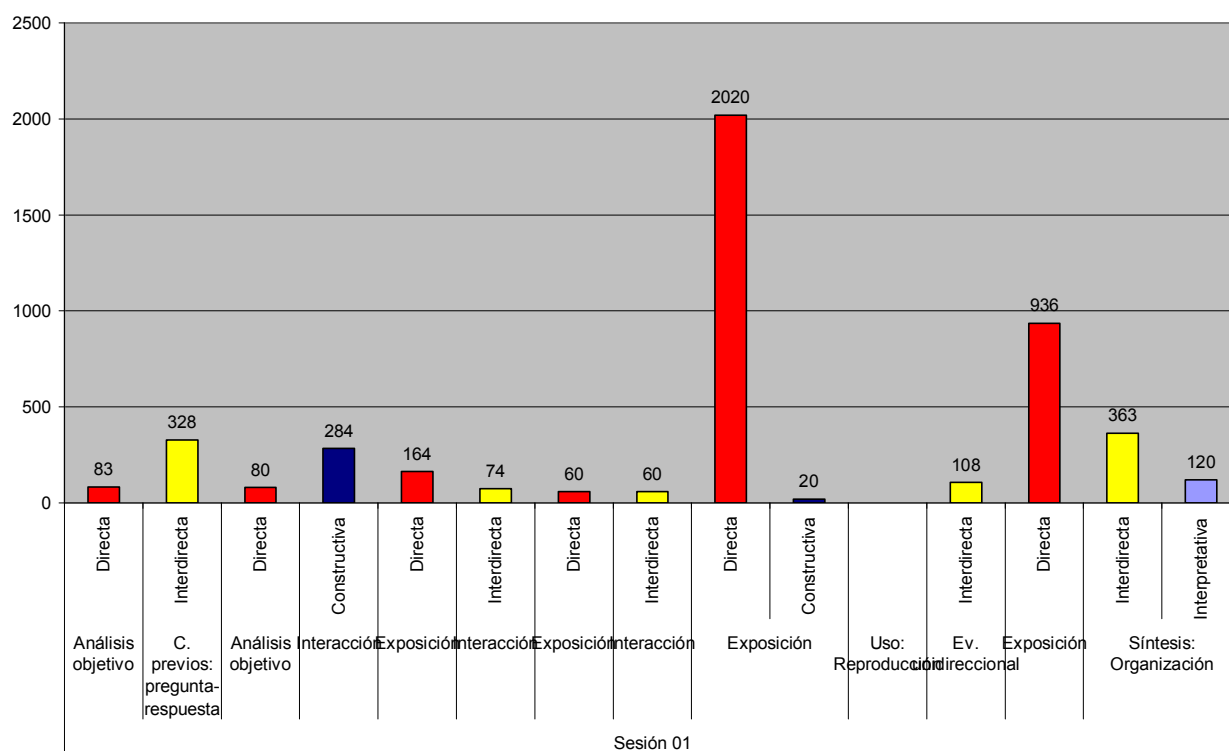


Gráfico VI.144: Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesión 02 (Luis, perfil constructivo).

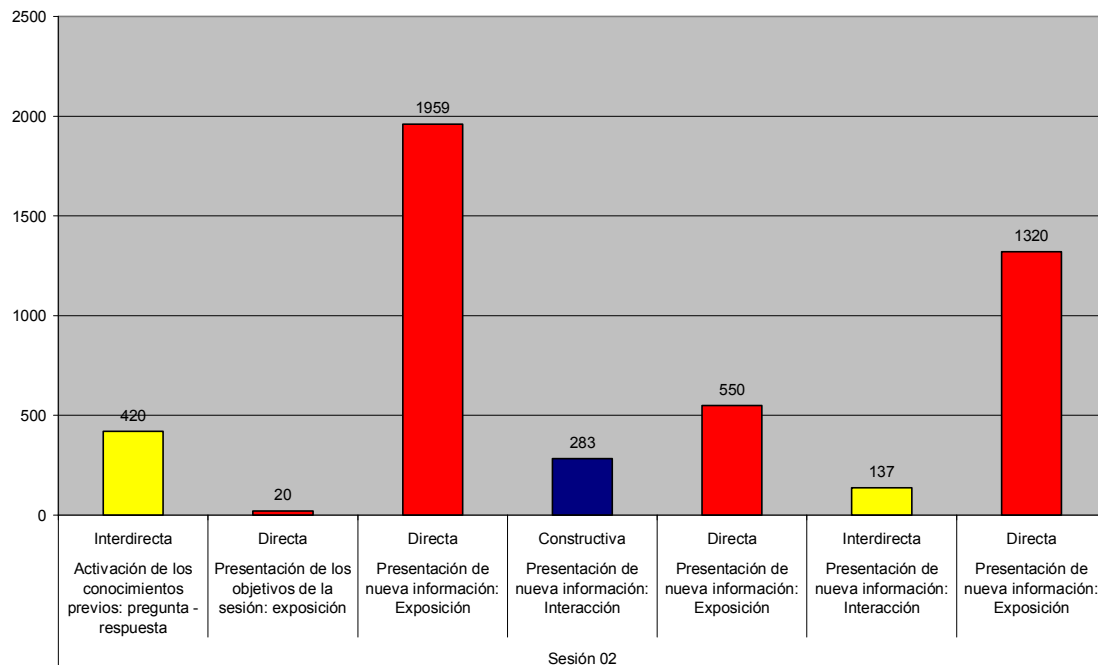


Gráfico VI.145: Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesión 03 (Luis, perfil constructivo).

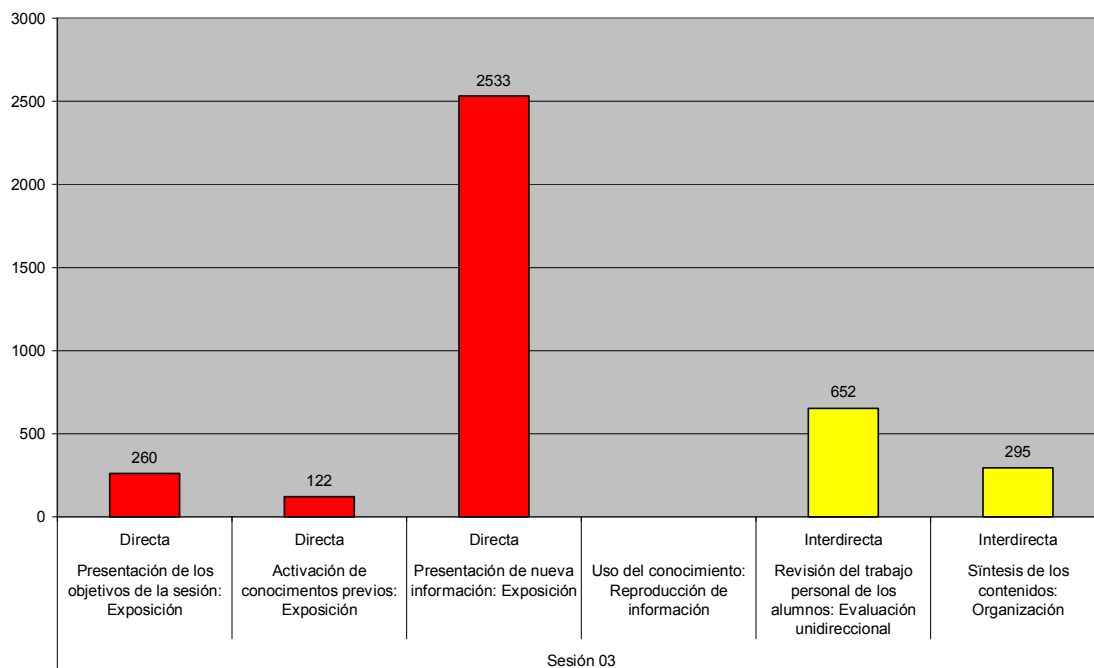
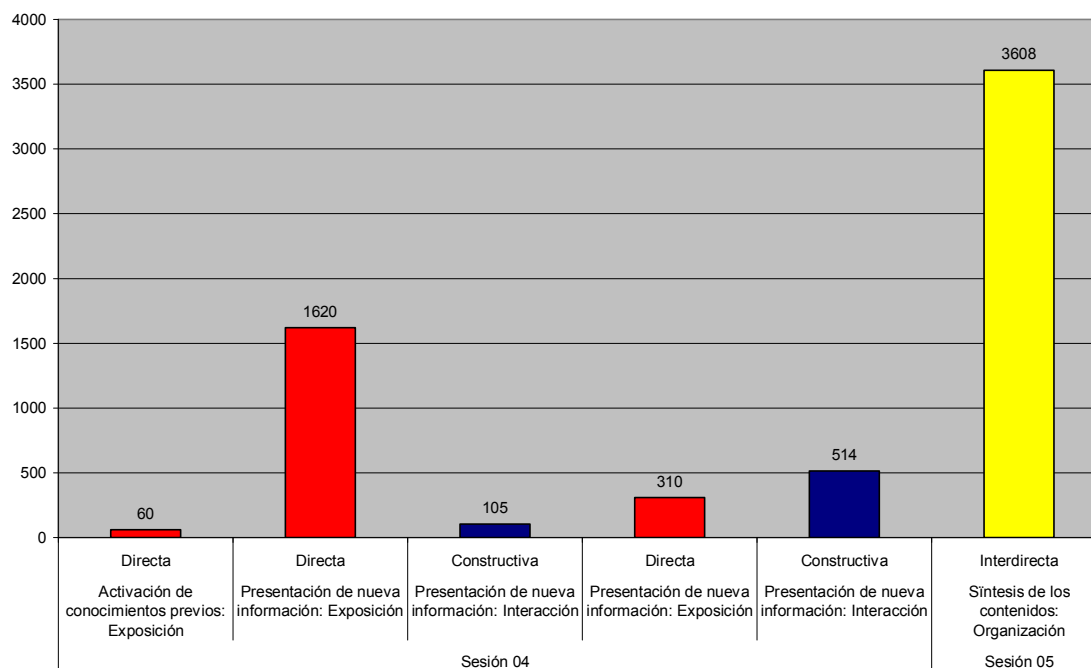


Gráfico VI.146: Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesión 04 y 05 (Luis, perfil constructivo).



VI.3.5. Profesor 5: Carmen (Lengua Castellana y Comunicación).

A. Descripción general

Carmen está a punto de cumplir 50 años y se desempeña como profesora de Lenguaje desde hace más de 20 en el centro marista en el que ha sido observada, tarea que comparte junto a labores directivas en dicho lugar.

Para este estudio, tuvimos ocasión de registrar 5 sesiones de una hora pedagógica cada una, totalizando 2 horas 38' 42" efectivas de trabajo académico en torno a algunos elementos centrales del género lírico, como las figuras literarias y la métrica de los poemas. El nivel en el que se efectuó la intervención correspondió a un primer año de enseñanza media, equivalente a 3º de la ESO.

B. Actividades típicas de aula

La primera sesión observada, como apreciamos en el gráfico VI.146 tiene sólo dos actividades típicas de aula, de modo que de los 39 minutos y 5 segundos de tiempo efectivo de clases, el 40,9% se dedicó a la **activación de conocimientos previos** bajo la modalidad **pregunta – respuesta** y el restante 59, 1%, a la **presentación de nueva información por exposición del profesor**

A lo largo de toda la clase se presentaron conceptos como si fueran datos y hechos y la docente no promovió –al menos desde nuestro punto de vista - la actividad mental constructiva de los aprendices. Durante el período de actividad conjunta encontramos varios indicios que nos permiten inferir los supuestos ontológicos de su teoría implícita sobre la enseñanza y el aprendizaje escolar; en primer lugar, al momento de finalizar la ATA de activación de conocimientos previos dirige las palabras recogidas en la transcripción VI.3.5/01 y presiona su dedo índice en su frente, indicando con claridad que su propósito es conseguir que la información quede grabada en la mente de los estudiantes con la mayor fidelidad posible, de modo que luego ni siquiera deban estudiar en casa. De hecho, utiliza el verbo “entrar” para referirse al proceso de adquisición del conocimiento, situándolo claramente fuera del aprendiz y se refiere explícitamente a la ATA que acaba de finalizar como un “repaso”.

Transcripción VI.3.5/01 – Sesión 01:

1. **Profesor:** Este repaso veo que a algunos los está aburriendo así que vamos con lo nuevo. Me quiero asegurar que lo que vimos rápidamente la vez anterior haya entrado aquí, para que después diga ah esto ya me lo sé, ni siquiera tengo que estudiarlo.

La transcripción VI.3.5/2, por su parte, ilustra su interés por favorecer el aprendizaje asociativo, ofreciendo claves para recordar el significado de la “actitud enunciativa” (turno 3) y a la vez muestra una tendencia en Carmen que también hemos apreciado en otros docentes del perfil: sustituir la actividad mental del aprendiz. En este caso, el fenómeno se hace mucho más patente pues la propia docente verbaliza una pregunta como si fuese uno de sus estudiantes (turno 3).

Transcripción VI.3.5/2 – Sesión 01:

1. **Profesor:** Álvaro cuando nosotros conversamos en relación de la actitud enunciativa, ¿qué se va a hacer? ¿contar, sentir o llamar a otro?
2. **Alumno:** Contar.
3. **Profesor:** La palabra clave, este es el tips del día, palabra clave de lo enunciativo, enunciar es contar. Pero profesora, si usted nos dijo en realidad aquí lo que primaba es expresión de sentimientos y emociones ... cuentos son expresiones...

Asimismo, apreciamos su esfuerzo por relacionar una figura literaria –la comparación- con la vida cotidiana de los estudiantes, señalando que se trata de un proceso que se realiza día a día. Sin embargo, cuando intenta dar un ejemplo de ello usa como referente un instrumento indígena de viento llamado “ocarina”, que sólo es conocido por uno de los alumnos que se encuentra presente. Desde nuestra perspectiva, este hecho revelaría la concepción implícita de Carmen respecto al proceso de aprendizaje significativo: no se trataría de algo que realiza el propio aprendiz sino de un producto acabado que viene entregado por el propio docente, como si el material en sí mismo fuese significativo (y no, potencialmente significativo como establece Ausubel, 2002).

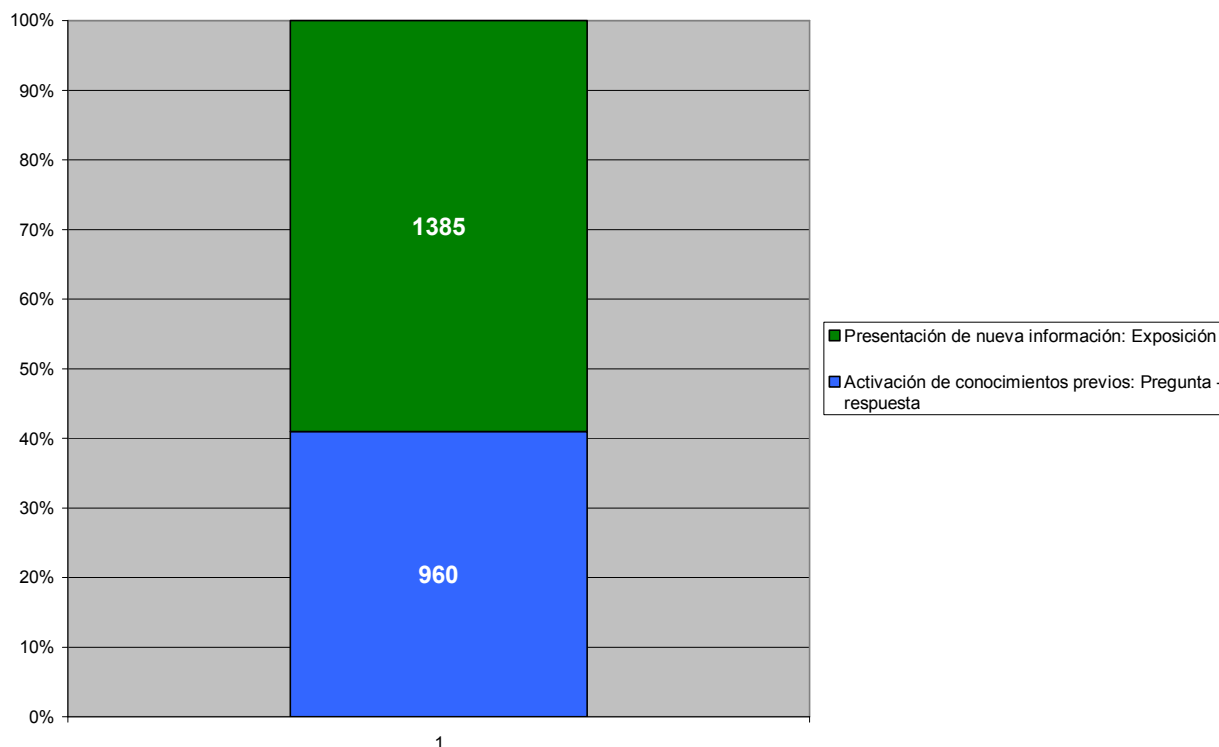
Además, señala claramente su valoración de los programas que enseñan a pensar sin contenidos curriculares, como el PEI de Feuerstein (Tébar, 2007), indicando que si sus estudiantes hubiesen sido formados bajo ese modelo estarían en condiciones de señalar con rapidez y exactitud una serie de criterios de comparación entre dos elementos. Con ello parece asumir, implícitamente, que considera que su acción pedagógica actual no está contribuyendo de igual forma al desarrollo intelectual de los jóvenes.

Transcripción VI.3.5/3 – Sesión 01:

1. **Profesor:** ¿Cuál es elemento de comparación? Aquí nos hubiera servido chiquillos, porque antiguamente los colegios maristas habría un programa de desarrollo de inteligencia y justamente, por ejemplo se trabajaba todas estas cosas de los criterios, como establecer criterios, por ejemplo el criterio del color. Acá, si yo les hubiera preguntado en ese tiempo donde eran sólo varones, rápidamente creo que uno pudiera ver, podría a ver dicho perdón

criterios, color, tamaños, gustos, y tipos de relaciones que uno establece, porque no siempre uno lo ve están simple.

Gráfico VI.147: Actividades típicas de Aula – Sesión 01 (Carmen, perfil **constructivo**).



La segunda sesión se inicia con la repetición del gesto que comentábamos anteriormente, esta vez con un nuevo matiz pues, además de señalar la cabeza, realiza un movimiento hacia el corazón, como indicando la integración entre cognición y emoción. Ciertamente, no explicita cómo concibe esta vinculación e incluso da la impresión que lo considera algo casi automático pues existe un movimiento de manos rápido y directo; de hecho vuelve a ocupar expresiones que indican la idea de un conocimiento que viene desde fuera del aprendiz: “vi la materia”, “nunca me la pasaron”.

Transcripción VI.3.5/04 – Sesión 02

1. **Profesor:** Bien, ya chiquillos. Vamos a saludar entonces como corresponde, esperando y respetando (no se entiende). Yo iba a plantear con relación ayer donde vi a varios que estaban un poco distraídos de mi clase (no se entiende) esto es parte de la lírica y todos los

aprendizajes tienen que entrar por aquí y llegar acá y es realmente un proceso ello, si no, después nos pasa y esta materia nunca la vi nunca me la pasaron.

Estos primeros indicios nos llevaron a creer que la segunda sesión (de 45 minutos de duración) se mantendría más o menos en los mismos términos de la anterior, es decir, con una estructura bastante típica de los profesores del perfil directo. No obstante, el desarrollo de la misma se inclinó sorpresivamente por un tipo de actividad conjunta centrada sobre todo en la actividad mental constructiva de los estudiantes.

Así, inició la clase con una ATA de **revisión del trabajo personal de los alumnos** realizando una **evaluación unidireccional** (22 minutos y 26 segundos) de lo producido en casa por los estudiantes, y aunque el formato de interactividad remitía más bien a los supuestos ontológicos de la teoría directa, redescribió la tarea solicitando a los alumnos no sólo exponer su producto (metáforas y comparaciones asociadas al cuerpo humano) sino explicar en detalle cuál fue el procedimiento seguido para lograr la transformación de una figura literaria en otra. De este modo, la participación de los estudiantes fue bastante fluida y no se centró sólo en el intercambio de datos y hechos sino esencialmente en la aplicación de conceptos y la verbalización de sus estrategias de pensamiento, como apreciamos en la transcripción VI.3.5/05.

Transcripción VI.3.5/05 – Sesión 02

1. **Alumno:** Le quiero dar un ejemplo.
2. **Profesor:** Por favor, lo vamos a escuchar perfectamente, pero si habla un poquito más fuerte para que aquí adelante las chiquillas puedan escuchar y puedan a portar a la clase.
3. **Alumno:** Puede ser metáfora o puede ser comparación
4. **Profesor:** Lo que usted quiera, con lo que usted quiera comenzar.
5. **Alumno:** El diamante que está entre tu pecho.
6. **Profesor:** Escuchamos a Alejandro y el razonamiento que hizo para llegar, Alejandro esto es una metáfora o una comparación.
7. **Alumno:** Es una metáfora.
8. **Profesor:** Una metáfora, perfecto, clarísimo que es una metáfora, cuál es el proceso que hiciste, qué pensamiento mental para llegar a esto.

9. **Profesor:** Primero, el diamante lo comparé con el corazón, porque es sincero, claro y no oculta nada.
10. **Profesor:** Lo que él está planteando es de vital importancia que yo llamaría al silencio y después hacer algunas exclamaciones, lo voy a felicitar pero después, vamos siguiendo el proceso que él realizó para esta creación, para esta mini creación bien, por favor Alejandro tú pensaste en el corazón tan honesto, no, no usaste la palabra honesto.
11. **Alumno:** Sincero.
12. **Profesor:** Como puro y sincero ya, entonces dijiste el diamante que esta (no se entiende) qué otra cosa hiciste después
13. **Alumno:** Y puse entre tu pecho porque es una referencia donde esta puesto el corazón.
14. **Profesor:** Perfecto.
15. **Alumno:** Y también puse diamante porque es una joya muy preciosa.
16. **Profesor:** Muy bien, ahora fíjense todos lo que él pensó y todo el proceso mental que realizó para (no se entiende).

El resto de la sesión (9 minutos y 24 segundos) continúa con la **revisión del trabajo de los alumnos**, dando un paso más y transformándola en **retroalimentación compartida**, es decir, en una instancia en que los propios alumnos debieron pronunciarse respecto al trabajo de los demás, destacando lo que les llamó la atención o pidiendo aclaraciones. Además de mantenerse la actividad mental constructiva generada en la ATA previa, el destinatario de la información dejó de ser Carmen exclusivamente, dado que cada alumno tuvo la oportunidad de requerir a otro un mayor desarrollo o explicación de lo expresado anteriormente. En este sentido, da la impresión que la docente redescubre el primer paso de la clase desde una mirada mucho más perspectivista de la tarea.

Transcripción VI.3.5/05 – Sesión 02

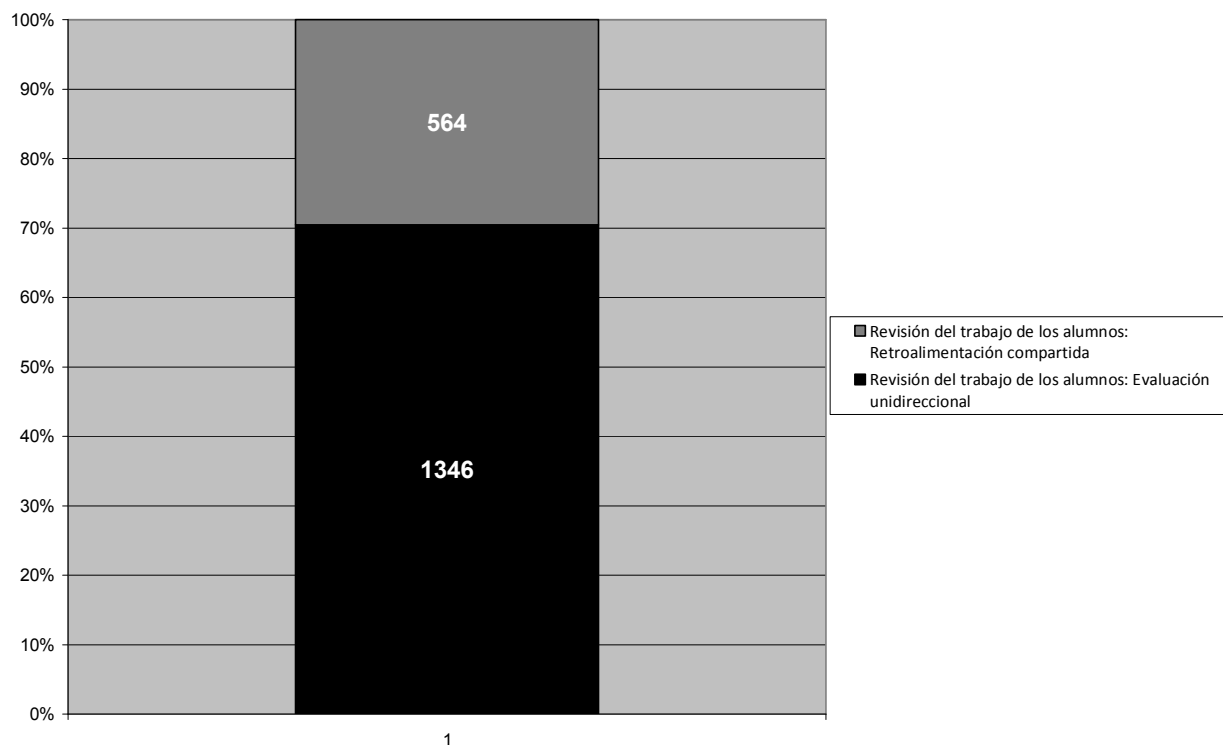
1. **Profesor:** ¿Cuál le pareció a usted o puede destacar por hermosa?, puede destacar por lo creativa o sencillamente porque esta no la entendí si me la puedes explicar. Pídele lo que usted escuchó, de todo lo que sus compañeros dijeron, ¿cuál te llamó la atención?
2. **Alumno:** La de Agustina, y la que más me llamó la atención fue la de la Ale.
3. **Profesor:** Perfecto, Agustina, ella no entendió muy bien lo que quisiste decir, puedes explicarles. Chiquillos, estos procesos requieren mucha concentración, bien así que vamos a ir a la palabra concentración, Agu por favor puedes explicar qué quisiste decir.

4. **Alumno:** ¿La leo de nuevo?
5. **Profesor:** Como tú quieras.
6. **Alumno:** Ya, son los puntos del mapa que ya hacen (no se entiende) puntos los lunares, mapa el cuerpo.
7. **Profesor:** Qué bonito, bien, cómo llegar a esa metáfora tu pensaste en todo, cómo fue tu proceso acá dentro, tú tienes algunos otros
8. **Alumno:** Sí.
9. **Profesor:** Ya, puedes leer otra más, porque quizás si hubieses leído otra más hubieses entendido mejor, porque no es tan fácil, qué procesos, si quieres lee las cinco, por favor.
10. **Alumno:** Son como dos puertas de la vida que quiero abrir contigo.
11. **Profesor:** Ya.
12. **Alumno:** Los ojos son las puertas del alma, los rayos que asombran tu mirada las pestañas
13. **Profesor:** Ya los rayos que asombran tu mirada, muy bien, número tres.
14. **Alumno:** Las líneas en tu rostro que hay motivos para sonreír.
15. **Profesor:** Las líneas en tu rostro (no se entiende) y la última fue la que tu compañera preguntó, ella se concentró en la cara, quizás si hubiéramos tenido otras pistas hubiera sido más fácil a los lunares, ah pero hay una relación esta vez ya, ¿a quién le gustó la de Antonia? Antonia puedes leer las cinco que hiciste tú por favor.

El gráfico VI. 148 ilustra la distribución de las ATAs en la sesión a la que acabamos de aludir.

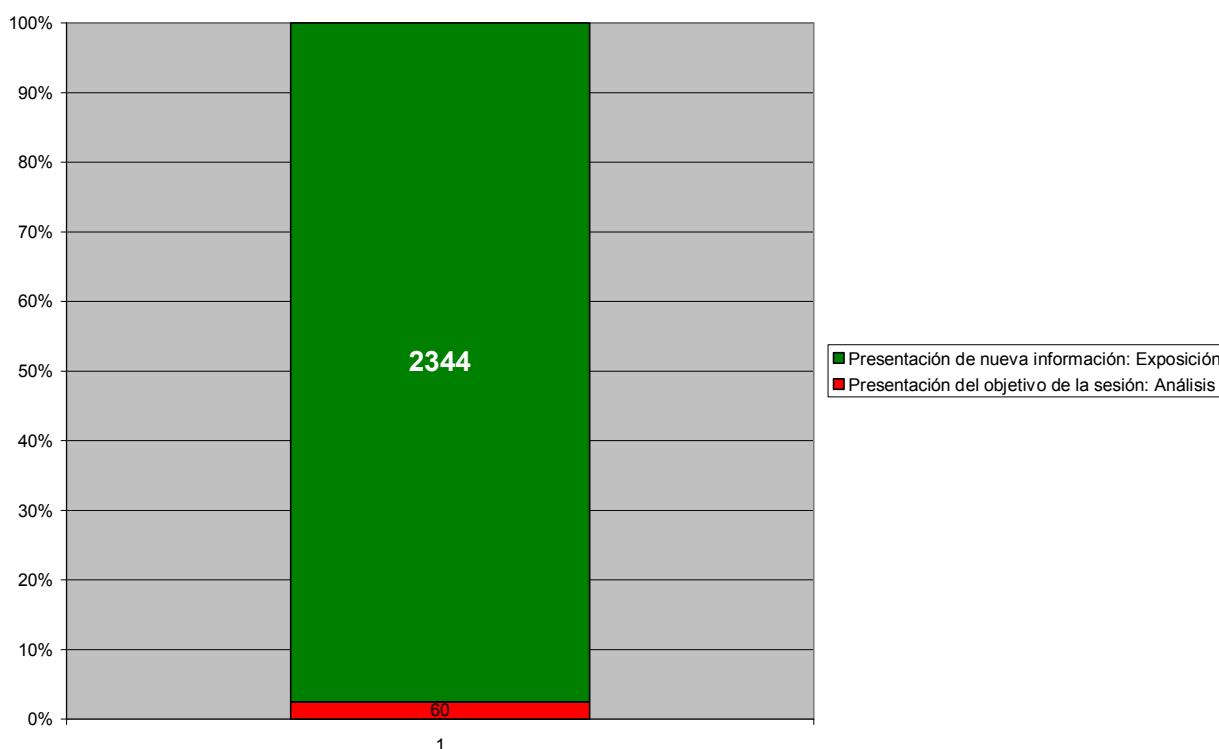
La tercera sesión, por el contrario, se destina casi en forma íntegra a la **presentación de nueva información** por **exposición** de la profesora (97,5% del tiempo disponible), después de un minuto en que se realiza un breve **análisis del objetivo** de la misma. Como comprobamos en la transcripción VI.3.5/06, Carmen señala que su interés es que los estudiantes elaboren su propia definición de cada una de las figuras literarias que serán expuestas a lo largo de la clase, sin embargo, nunca deja un espacio para que los aprendices puedan detenerse a reflexionar y organizar el conocimiento. A medida que va entregando la información, va destacando las palabras clave que debiesen tenerse en cuenta en cada caso, sin comprobar si realmente éstas han sido comprendidas por los jóvenes.

Gráfico VI.148: Actividades típicas de Aula – Sesión 02 (Carmen, perfil **constructivo**).

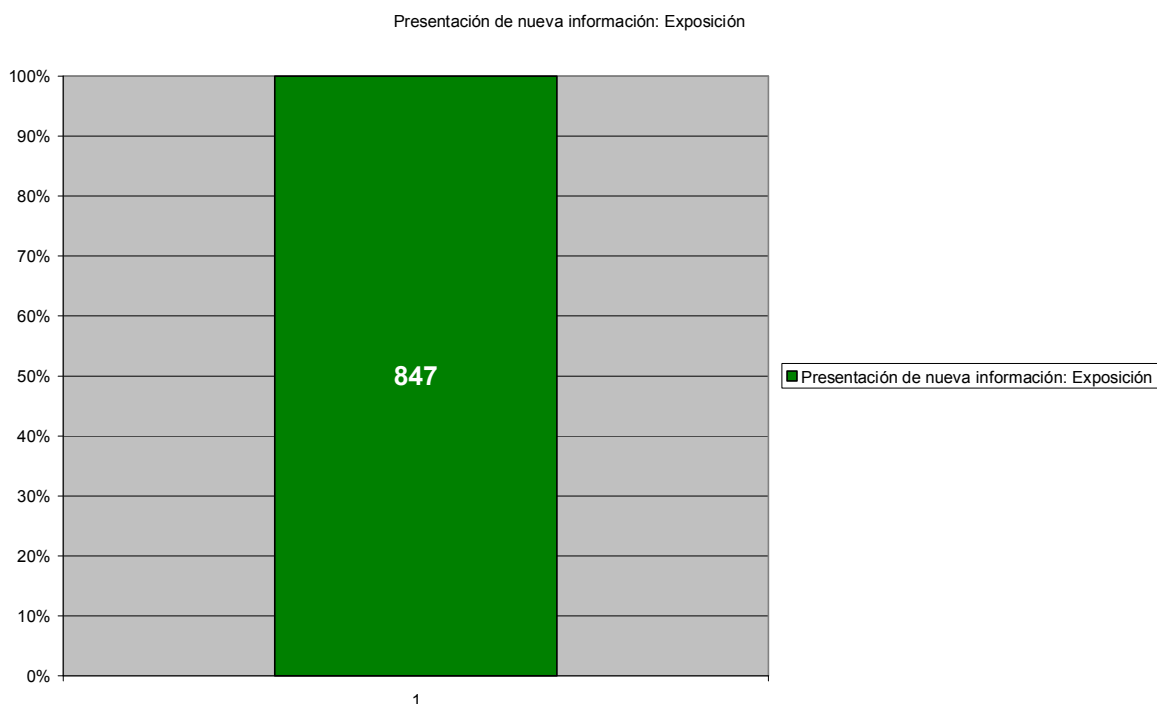


Transcripción VI.3.5/06 – Sesión 03.

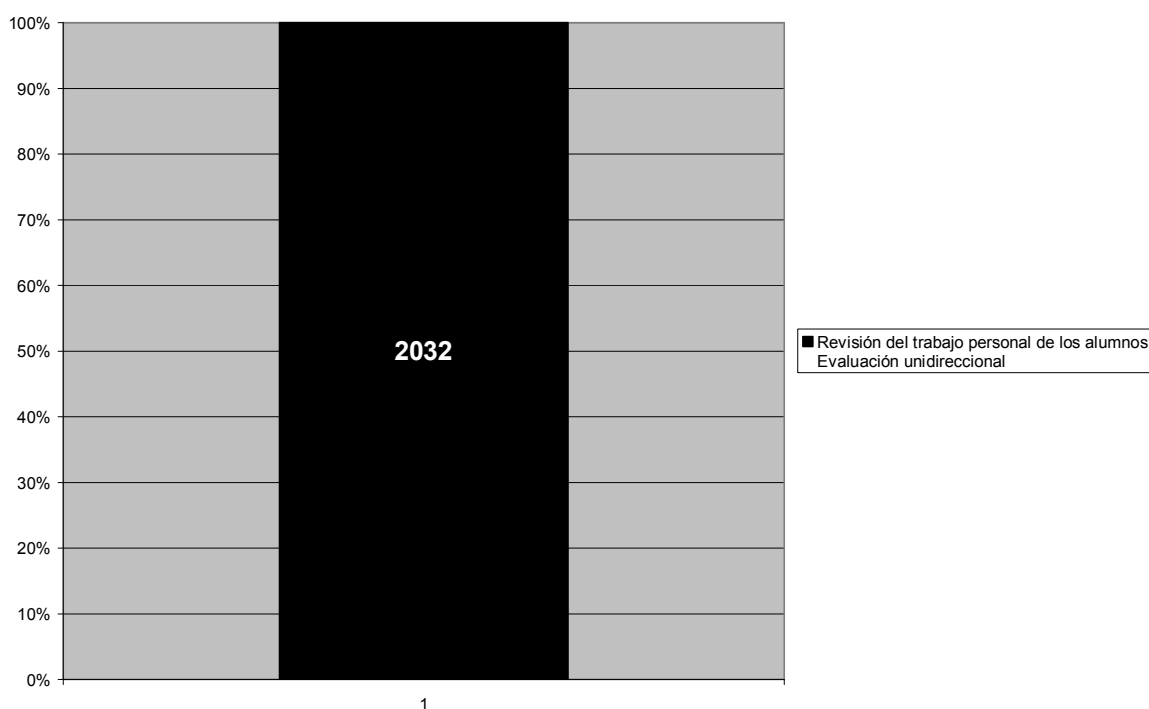
1. **Profesor:** Chuiquillos cual es la idea de esta clase que termines todas las metáforas, no todas las metáforas que hay, pero que terminemos las metáforas que son en el fondo la base para hacer una poesía para enfrentarse al genero lírico, con esto ustedes podrán defenderse para hacer una creación comparativa , cuando puedan, cuando quieras (no se entiende) entonces falta un detallito, chuiquillos hay algunas de las cuales ya habíamos conversado, por lo tanto la idea no es copien textual, sino que realmente copien, realmente redacten sea su propia definición de personificación de (no se entiende), etc.

Gráfico VI.149: Actividades típicas de Aula – Sesión 03 (Carmen, perfil **constructivo**).

La sesión cuarta resulta bastante particular pues en el momento en que Carmen va a iniciar la clase se produce un fuerte movimiento sísmico que obliga a evacuar el aula durante varios minutos, de modo que el tiempo de actividad conjunta se reduce a 14 minutos y 7 segundos, los que son empleados en forma íntegra para la **presentación de nueva información por exposición** del docente. En este caso, la profesora retoma la entrega de contenidos que había quedado inconclusa el día anterior, manteniendo la misma dinámica que hemos descrito, es decir, transmisión de datos y hechos sin promover la actividad mental constructiva del alumno; el tema específico, por otra parte, tampoco favorece una elaboración personal de los estudiantes pues corresponde a las normas de acentuación asociadas a la métrica de los poemas. Al finalizar el período, asigna un trabajo de **uso del conocimiento** que demanda la **aplicación de los contenidos** estudiados en el análisis del “Poema XX”, de Pablo Neruda; esta tarea deberá ser realizada en forma individual y en casa.

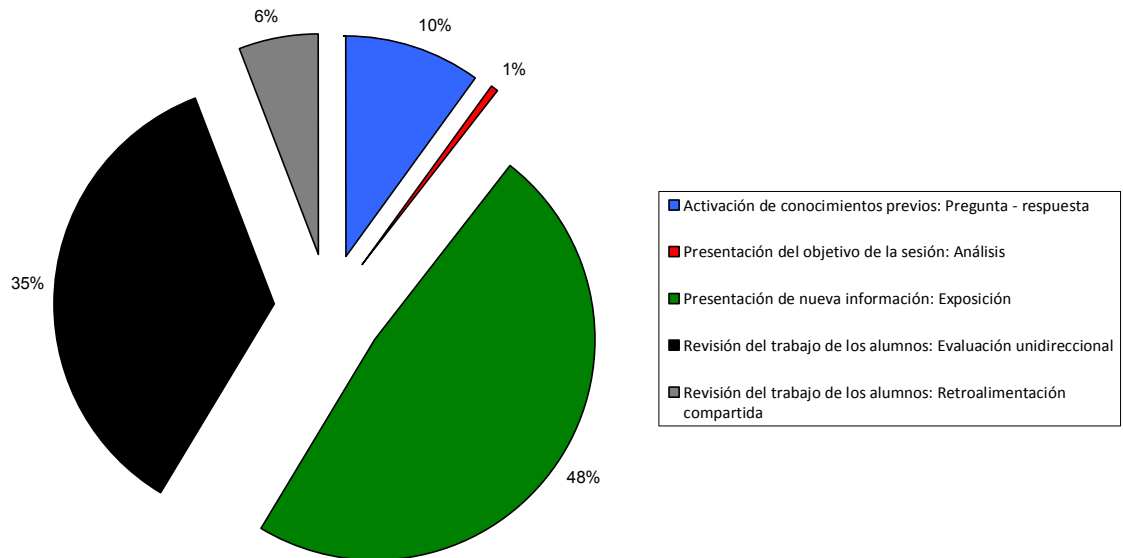
Gráfico VI.150: Actividades típicas de Aula – Sesión 04 (Carmen, perfil **constructivo**).

La quinta sesión constituye el cierre de la unidad y significa la verificación de la capacidad de los estudiantes de aplicar todo lo que Carmen les ha enseñado a lo largo de las clases previas. Por ello, nos encontramos sólo con una ATA de **revisión del trabajo individual de los alumnos**, organizada bajo la modalidad denominada en nuestro modelo **evaluación unidireccional**. Durante 33 minutos y 52 segundos los estudiantes van dando cuenta a la profesora de lo que han logrado realizar en sus casas, aunque a diferencia de la sesión segunda, en esta oportunidad sólo se promueven procesos de crecimiento de la estructura cognitiva, pues la tarea demandada no implica construir una interpretación personal del texto lírico sino reconocer la presencia de las figuras literarias estudiadas y clasificar los versos usados por el poeta aplicando las normas métricas señaladas con anterioridad. Carmen, por consiguiente, se transforma en el único referente para señalar lo que es correcto o no y los alumnos, aunque participan de manera abundante, sólo lo hacen para dar cuenta de su identificación adecuada de los conceptos estudiados.

Gráfico VI.151: Actividades típicas de Aula – Sesión 04 (Carmen, perfil **constructivo**).

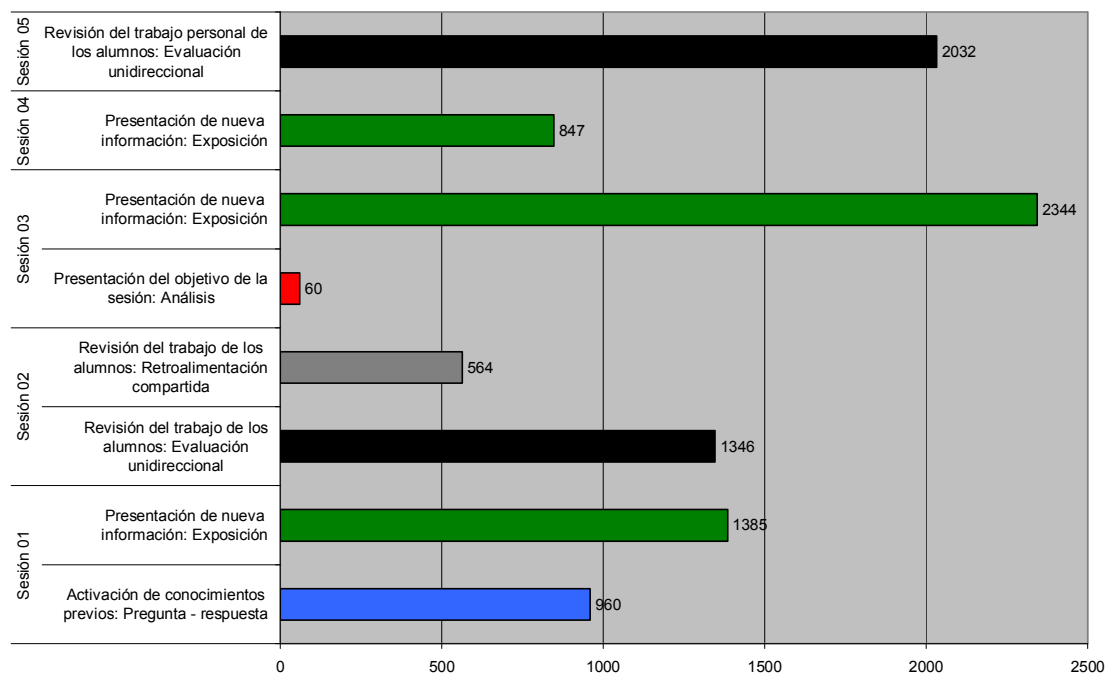
C. Estructura de actividad de la unidad temática

Pese a pertenecer al perfil constructivo, la actividad típica dominante en la unidad desarrollada por Carmen ha sido la **presentación de nueva información** a través de la **exposición** del profesor, la que ocupa el 49% del tiempo pedagógico. Le sigue de cerca la **revisión del trabajo de los alumnos** en la modalidad **evaluación unidireccional** (35%) aunque ya sabemos que en uno de los momentos en que la ha empleado, la ha utilizado para favorecer la actividad mental constructiva, fenómeno que no habíamos apreciado en ninguno de los profesores estudiados hasta el momento, en los que encontrábamos mucha consistencia entre el formato de actividad seleccionado, el contenido enseñado y los procesos cognitivos

Gráfico VI.152. Distribución de ATAs de la Unidad Temática (Carmen, perfil constructivo).

La forma en que Carmen vincula las diferentes sesiones pareciese corresponder a una idea más **interpretativa** del aprendizaje, pues organiza una **cadena** de tareas que van aumentando con complejidad y finalizan con la integración del conocimiento declarativo adquirido en el período, en una actividad de aplicación. Creemos que esto justificaría el hecho de abordar por separado el tema de las figuras literarias y el de la métrica de un poema, pues serían los insumos requeridos para terminar haciendo el análisis en profundidad de un texto lírico enormemente conocido.

Ahora bien, esta integración final no supone una redescrición de los aprendizajes previos, como sucede en el caso de una estructura de actividad más constructiva, sino.

Gráfico VI.153. Secuencia de ATAs de la Unidad Temática (Carmen, perfil constructivo).

D. Estructuras de Construcción de Significado.

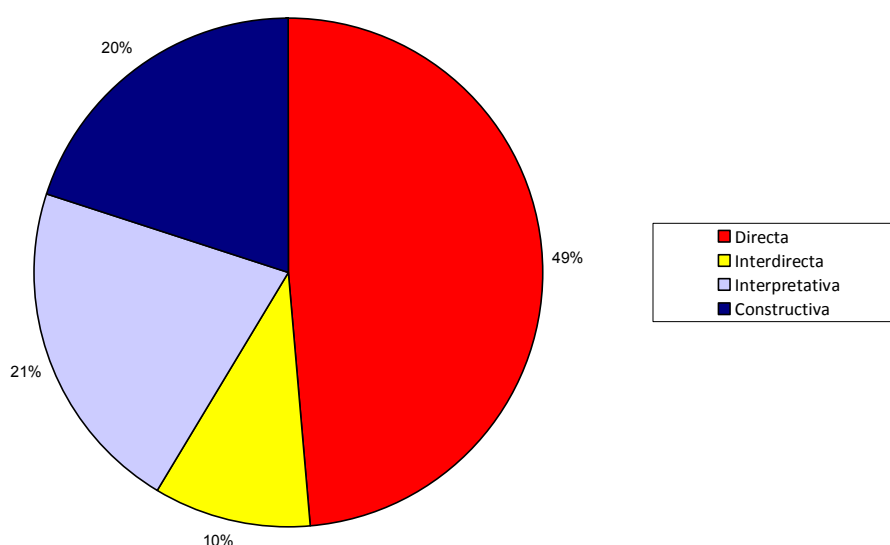
La pluralidad representacional que notábamos al momento de hablar de las actividades típicas de aula la apreciamos también en relación a los supuestos epistemológicos; Carmen activa diferentes tipos de estructura de construcción de significado a lo largo de la unidad, dependiendo del tipo de tarea que esté desarrollando con los estudiantes. De esta forma, encontramos casi la mitad del tiempo empleado en transmitir información de manera unidireccional por medio de una estructura directa (49%), modalidad discursiva en la que el docente presenta una cantidad importante de información a los estudiantes para que estos la registren en sus cuadernos con la mayor fidelidad posible.

No obstante, un 21% de los intercambios comunicativos se genera en el marco de una estructura interpretativa, en la que los alumnos pueden desarrollar libremente su opinión recibiendo retroalimentación por parte del docente, en el sentido de determinar qué es lo correcto y qué aspectos de lo expresado son incorrectos,

insuficientes o necesitan una mayor elaboración. No obstante, sigue existiendo un conocimiento verdadero que sirve como referencia para evaluar cada participación.

El 20% restante, Carmen genera condiciones para que los alumnos construyan su propio conocimiento y, como apreciamos en la transcripción VI.3.5/05 reflexionen sobre sus propios procesos de pensamiento y lo compartan con los demás. Bajo esta estructura, el rol de la docente cambia notablemente y deja de ser transmisora de datos para transformarse en mediadora de la actividad mental constructiva del aprendiz, formulando preguntas, pidiendo aclaraciones o invitando a expresar con mayor detalle lo que se ha enunciado de manera superficial.

Gráfico VI.154: Estructuras de construcción de significados (Carmen, perfil constructivo).



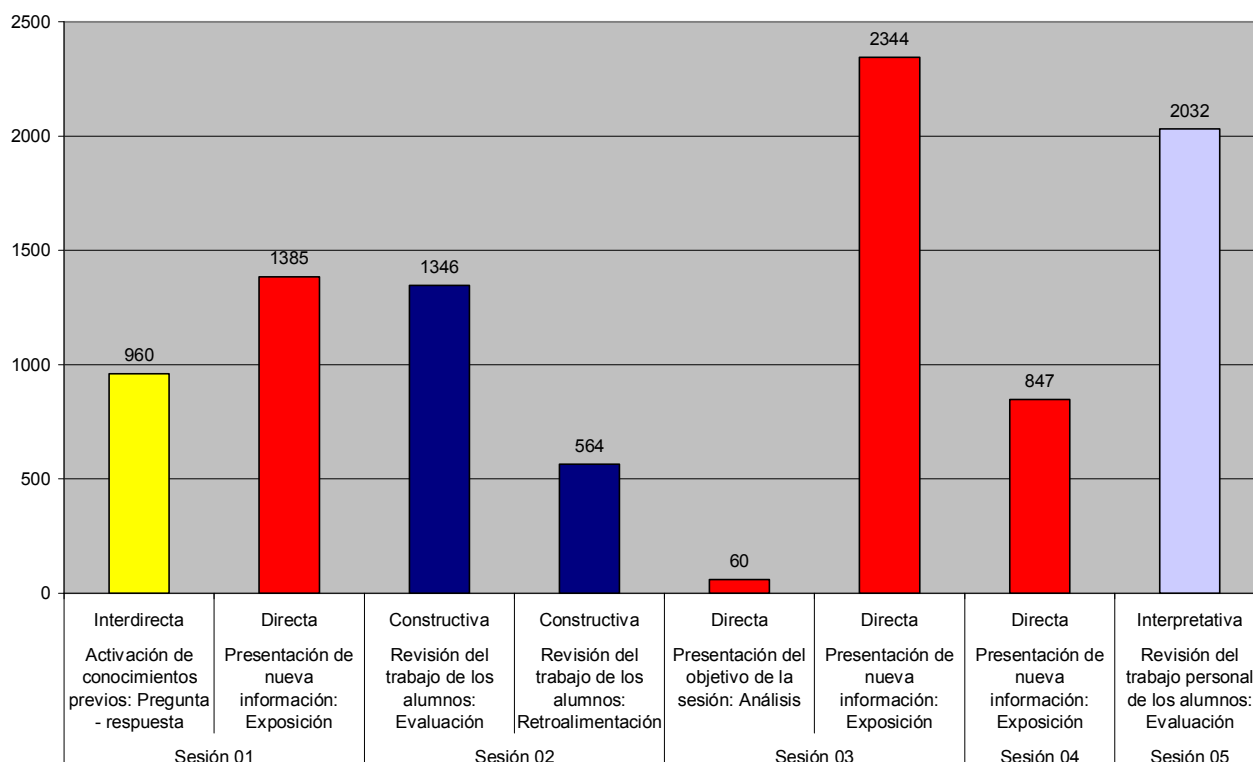
E. Relación entre ATAs y Estructuras de Construcción de Significado.

Como hemos señalado anteriormente, Carmen va cambiando la forma de gestionar la construcción de conocimiento de acuerdo a las diferentes tareas propuestas para los alumnos, de manera que en las ATAs más cercanas a la teoría directa da muestras de una epistemología más realista, mientras que en las actividades que favorecen los procesos de aprendizaje constructivo emplea estructuras coherentes

con ello, dando muestras de mucha consistencia entre las dos unidades de análisis que hemos utilizado en nuestro estudio.

Como en el caso de Claudio, perteneciente al perfil interconstructivo, Carmen también parece resistente a adoptar una posición más perspectivista cuando se enfrenta a la presentación de nueva información, ATA en la que invariablemente opta por la estructura más realista de todas; no obstante, consideramos que también es posible situarla dentro de la categoría interconstructiva a partir de todas las evidencias que hemos recogido a lo largo de la unidad y la comparación establecida con los demás profesores que han sido estudiados.

Gráfico VI.155: Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Unidad Temática (Carmen, perfil constructivo).



VI.3.6. Profesor 6: Jaime (Religión).

A. Descripción general

Jaime, de 45 años, se desempeña como profesor de Religión desde hace unos 15, aunque su especialidad de origen corresponde a otra disciplina académica. Su formación en esta área la ha adquirido en estudios de post grado llevados a cabo hace una década más o menos.

La unidad temática que hemos analizado se desarrolla en un curso de cuarto medio (correspondiente a segundo año de bachillerato), y tuvo una duración de 4 sesiones, dos de un período de 45 minutos, y otras dos de una hora y media de duración cada una, distribuidas a lo largo de dos semanas consecutivas (3 horas 45' 04" efectivos de trabajo pedagógico). El contenido declarativo abordado fue la libertad ética y los conceptos asociados (verdad, responsabilidad, etc.).

B. Actividades típicas de aula

La primera sesión analizada – que abarca dos períodos de 45 minutos cada uno – se abre con la **presentación de los objetivos de la unidad temática**, bajo el formato que hemos definido como **análisis del objetivo**; durante 3 minutos y 30 segundos, Jaime sitúa el nuevo conocimiento declarativo en una estructura conceptual más amplia –apoyándose de un esquema gráfico proyectado en la pizarra–, relacionándolo con los temas tratados previamente y con los que están por venir. Creemos que, aunque señala explícitamente que le interesa que los alumnos puedan **entender lo que queremos ver ahora** (destacado en la transcripción VI.3.6/01), y para eso intenta relacionar los conceptos, finalmente termina haciendo un listado de temas que sólo favorece procesos de **crecimiento cognitivo** (el estudiante identifica lo que supuestamente debería saber y ubica la nueva información en una secuencia temporal).

Transcripción VI.3.6/01 – Sesión 01

1. **Profesor:** Nosotros tenemos, esto lo que nosotros estamos viendo a nivel del año. Tenemos Ética y Moral es lo que tienen en su cuaderno, no lo copien ahora porque lo tiene su libro, están los dos grandes capítulos que es Ética y Moral y lo que es Misión del hombre en el mundo. Recordemos un poquitito lo que nosotros hemos visto pero a grandes rasgos como para que podamos **entender lo que queremos ver ahora**. Estamos viendo la primera unidad, fundamento de la Moral. Vimos el sentido general completo, vimos todo de la pregunta moral, la cuestión ética y moral, el hombre en busca del sentido y la delimitación conceptual verdad, vimos también sentido histórico, vimos también dimensión antropológica, vimos perspectiva ética y ethos bíblicos. ¿Qué es lo que vamos a construir aparte de lo que ya vimos? Lo que vamos a empezar a trabajar hoy día es este tema que es fundamentación ética completa entre esta semana y la próxima semana para poder finalizar el proceso ético, que es lo que tenía contemplado para el primer semestre. Ustedes se fijan si nosotros volvemos es solamente parte de la primera unidad nada más, porque es la más extensa, porque lo que viene ya será extremadamente rápido. En el segundo semestre partiendo en unas dos semanas más, vamos empezar a ver parte de la segunda unidad vamos a ver en lo que consiste, pero la tercera y cuarta son mucho más condensadas y extremadamente sencillas, y así que no habría problema, porque que me interesaba a mi es que ustedes tengan claridad del sustento donde se basa la moral, donde se va aplicar y por qué se desarrolla habitualmente ya, recordemos en ese aspecto el lado biológico y por otro lado lo recto, que es cuando la ética sale al encuentro. Entonces vamos a partir hoy día con el tema libertad ética, construimos un pequeño esquema para fundamentar frente a esto, tenemos fundamentación ética, vamos a ver libertad ética, vamos a colocar libertad que es lo que vamos a empezar a ver hoy día, tenemos libertad y responsabilidad y por último vamos a ver mensaje bíblico.

A continuación, el profesor lleva a cabo una actividad de **activación de conocimientos previos** a través de una tarea que demanda la **elaboración** de parte de los estudiantes de una definición respecto a lo que ellos entienden por el concepto *libertad*. Tal como el mismo Jaime señala (transcripción VI.3.6/02), asume la existencia de un conocimiento intuitivo construido en otros ámbitos de desarrollo. Después de 4 minutos 20 segundos de trabajo personal, destina otros 4 minutos y 6 segundos a la lectura del trabajo de los alumnos (transcripción VI.3.6/09), momento en el que simplemente recoge elementos en común y distribuye los turnos de participación, evitando deliberadamente cualquier juicio de valor respecto a lo expresado por los

aprendices. Así, aunque trabaja en profundidad un **concepto**, no favorece procesos constructivos de aprendizaje pues no pretende generar ningún tipo de desajuste y/o reorganización en el esquema previo de los estudiantes, al menos en esta fase de la intervención.

Transcripción VI.3.6/02 – Sesión 01.

1. **Profesor:** El libro déjenlo afuera no es que no lo abran todavía ni mucho menos ni lo saquen pero déjenlo fuera, la idea es que nosotros con el sustrato que tenemos hasta el momento podamos construir algo, puede estar más aproximado menos aproximado pero es lo que nosotros entendemos de acuerdo a nuestra formación no cierto, recuerden que ustedes no vienen de la nada, sino que vienen con un sustrato, una experiencia familiar, una experiencia social, una experiencia religiosa, y además con experiencia con gente, así que por lo tanto la definición de este concepto va a partir de la experiencia que ustedes tienen.

Finalizado este momento de diálogo grupal, Jaime vuelve a **presentar los objetivos de la sesión** pero esta vez **despertando la necesidad por aprender**. ¿Cómo lo hace? Reflexiona sobre las diferentes posturas que puede asumir un profesor al planificar la enseñanza (turno 1) ofreciendo la participación a los estudiantes (turnos 2 y 4) y discutiendo luego (transcripción VI.3.6/10) las implicancias prácticas del concepto. Así, intercambia con Francisca una serie de ideas respecto a los condicionamientos sociales de la libertad humana en una situación cotidiana, como es la solicitud de donar parte del cambio en las compras de supermercado.

A lo largo de esta actividad continúa trabajando en torno al mismo concepto anterior y da la impresión que pretende promover procesos de **ajuste** cognitivo respecto al rol que debe cumplir el profesor en la sala de clases y la naturaleza de la planificación (turnos 1 al 5).

Transcripción VI.3.6/03 – Sesión 01.

1. **Profesor:** Qué es lo que esperamos aprender, existen dos posibilidades, una lo que yo pretendo que mis alumnos pueden aprender en función de conciencia, en función del conocimiento y otro es lo que ustedes quieran aprender. ¿Cuál es la lógica de un sistema que nosotros trabajamos en función del conductismo?, que yo defina lo que esperan

aprender o que ustedes definan lo que pueden aprender o que quieran aprender ¿qué creen ustedes?... esta bien ah, la pregunta en un sistema conductista yo planifico, y yo construyo un proceso de aprendizaje, por lo tanto la intención es mía, yo produzco, en cambio en un proceso constructivista el alumno a partir de sus conocimientos puede planificar lo que él espera aprender también en función cuál es el tema central de hoy día fundamentación ética y el primer tema que tocamos fue libertad, entonces lo puedo definir yo, pero también en un sistema constructivista podrían definir ustedes cuál sería el medio más adecuado para provocar un aprendizaje qué creen ustedes, alguien que se atreva, María José.

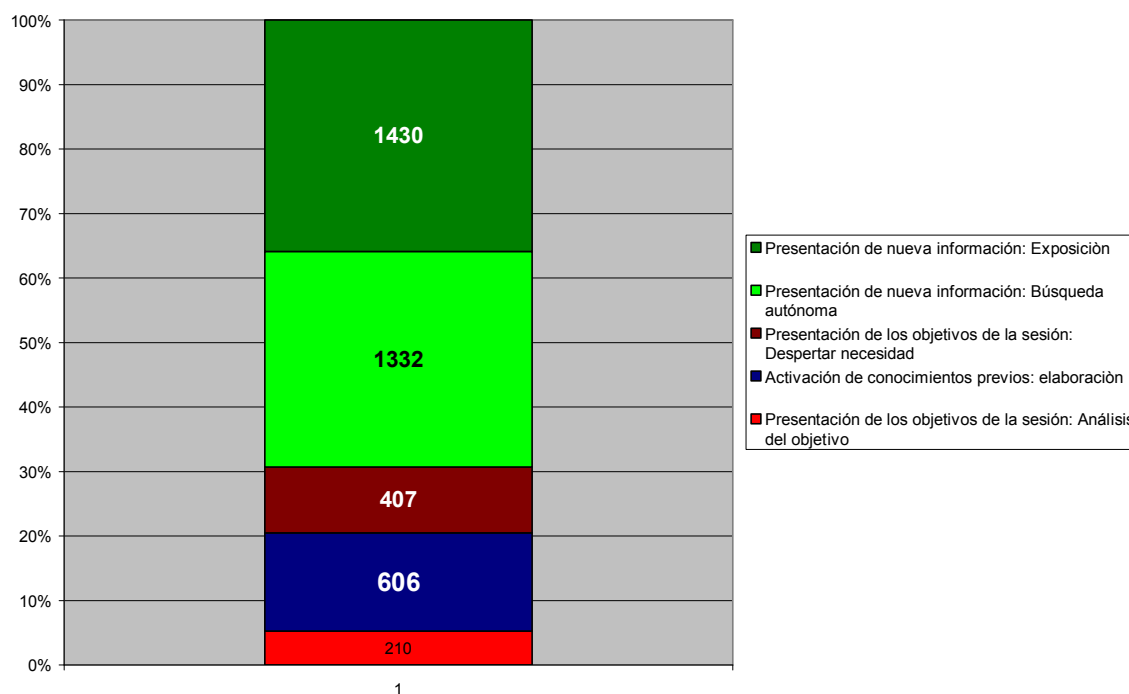
2. **Alumno:** Yo creo que en ambos se veían, porque hay cosas que es necesario aprender y en otras a lo mejor tenemos dudas.
3. **Profesor:** Ya, correcto, es decir el profesor según tu postura, el profesor que pasaría a ser.
4. **Alumno:** Un mediador.
5. **Profesor:** Un mediador, estamos de acuerdo hay vemos otra faceta, por lo tanto esperamos aprender, cuál sería el objetivo que queremos aprender, qué creen ustedes: primero de donde poseo esa libertad, somos libres realmente o no o estamos condicionados por la sociedad, qué nos condiciona la sociedad o qué nos hace libres, es una gran diferenciación a si o no, entonces por lo tanto tenemos claridad en los conceptos por que somos libres si tenemos grandes ideas pero le fundamentemos, tenemos que llegar a fundamentar, por qué somos libre y debido a qué somos libres, y si ustedes se fijan dentro del concepto de este pequeño tema, libertad ética somos libres de libertad, qué significa la ética, recordemos, qué es la ética, qué hace la ética, estudia qué.
6. **Alumno:** La moral.
7. **Profesor:** la moral, por tanto la ética estudia la libertad es el concepto de libertad, se dan cuenta, vamos a fundamentar por qué somos libres y de dónde surge esa libertad. Después tenemos libertad y verdad, qué relación preexistente o qué relación ustedes pueden ver entre libertad y verdad, o según ustedes en este momento estamos recién partiendo creen que no existe una relación directa o no, Francisca

Posteriormente, Jaime destina 22 minutos y 12 segundos a la **entrega de nueva información** bajo la modalidad **búsqueda autónoma de los estudiantes**, instancia en la que los aprendices analizan su material de estudio para elaborar organizadores gráficos de síntesis, promoviendo procesos de **crecimiento/ajuste** a partir del procesamiento en profundidad de la información.

Finaliza la clase con una última actividad de **entrega de nueva información** en la que el docente **expone** durante 23 minutos y 50 segundos los conceptos centrales del capítulo como una forma de complementar el trabajo individual, sin promover procesos constructivos de aprendizaje.

De este modo, la estructura global de la clase se organiza tal como se ilustra en el gráfico VI.156.

Gráfico VI.156: Actividades típicas de Aula – Sesión 01 (Jaime, perfil **constructivo**).



La segunda sesión, de sólo 45 minutos, se inicia con 9 minutos y 10 segundos de **activación de los conocimientos previos** en el formato **exposición del profesor**; de este modo, Jaime recuerda en una larga intervención los principales conceptos que se abordaron la semana anterior sin promover procesos de aprendizaje constructivos.

Inmediatamente después, organiza una actividad de **uso del conocimiento** en la que los estudiantes se verán demandados a **aplicar los contenidos** declarativos a través de la construcción de un esquema en el que relacionen los conceptos de libertad y verdad, tarea que se plantea en continuidad con lo realizado en la sesión

anterior, aunque no como una simple completación de una actividad inacabada sino como una reelaboración de carácter más personal de los contenidos. Esta actividad se prolonga –de manera individual- durante 19 minutos y 25 segundos.

La clase se cierra con la **revisión del trabajo personal de los alumnos** realizada de acuerdo a la estructura **análisis de perspectivas**. ¿Cómo funciona? Una alumna pasa a la pizarra a escribir su esquema, el que es comentado por el profesor, pidiendo aclaraciones a quien lo ha elaborado (turnos 1 a 6); posteriormente, se despierta un diálogo bastante libre –turnos 7 a 22- en el que los estudiantes y el mismo docente van reflexionando acerca de lo señalado en el esquema. En el turno 23 se retoma el producto de la estudiante, lo que da origen a un nuevo intercambio, esta vez con una alumna específica (turnos 24 a 31) lo que lleva a retomar el esquema en el turno 33 y la reflexión compartida hasta el final del período de clases. En todo momento, el docente promueve la confrontación de perspectivas entre los estudiantes, aceptando la pluralidad de visiones y promoviendo la búsqueda en común de una alternativa de respuesta que mejor explique la situación sobre la que se ha estado trabajando.

Transcripción VI.3.6/04 – Sesión 02.

1. **Profesor:** Viendo un poquitito lo que hizo la Sofía acá: La persona humana, una tendencia natural hacia la autorrealización plena búsqueda a la felicidad, necesidad de amor se dirige al concepto de la verdad, no olvidemos la libertad es la verdad es el primer referente, porque hacemos hincapié a esto a la verdad.
2. **Alumno:** Porque va orientando a la persona hacia la autorrealización.
3. **Profesor:** Qué pasa si tú acá mientes.
4. **Alumno:** Tiende a decaer la autorrealización.
5. **Profesor:** ¿Por qué?
6. **Alumno:** Porque la va apagando.
7. **Profesor:** Que pasa acá cuando una persona se construye su identidad a partir de un cúmulo de mentiras.
8. **Alumno:** No tiene libertad.
9. **Profesor:** Ya, pero no tiene libertad, pero tarde o temprano qué va a pasar con él
10. **Alumno:** (no se entiende)
11. **Profesor:** Pero una mentira es una mala decisión, pero qué pasa con posterioridad cuando se dijeron una cúmulo de mentiras.

12. **Alumno:** Se descubre la verdad.
13. **Profesora:** Pero más que descubrir la verdad, pero descubrir la verdad es una cosa externa, qué pasa con uno mismo.
14. **Alumno:** Los elementos de la plenitud no se pueden realizar, porque uno no puede ser feliz si esta mintiendo, no puede amar una persona y esa persona te ame si uno esta mintiendo en ciertas situaciones
15. **Profesor:** Primero no estoy siendo autentico, me estoy mostrando con la faceta que es distinta a mía, pero al final de la historia esto conduce a que tarde o temprano se va descubriendo y tú tienes que planificar, cuestionar y analizar como seguir esta rutina, entonces por lo tanto el primer componente para el hombre es la verdad, porque no tengo un cargo, recordemos que la libertad toca la conciencia, o sea yo te puedo mentir a ti o usted me puede mentir a mí, estamos de acuerdo uno puede mentir al otro, pero lo más complejo de repente es cuando uno mismo se miente, porque a ti te puede dejar convencida, pero estoy convencido yo de lo que estoy diciendo. La ética cultural la voz de la conciencia y ese es el final detonante muchas veces para tomar sentido de este concepto.
16. **Alumno:** ¿Qué pasa con la verdad universal?
17. **Profesor:** No, no, ya no hablamos de una verdad universal, ya no hablamos de la verdad de un punto de vista, hablamos de tu propia historia, de tu propio convencimiento, de tu propia conciencia, ese concepto libertad de tu propia experiencia te va a servir, porque podríamos decir la verdad es subjetiva, bajo ese punto de referencia cual sería la verdad
18. **Alumno:** Es que desde ese punto de referencia tampoco seríamos libres.
19. **Profesor:** ¿Por qué?
20. **Alumno:** (no se entiende)
21. **Profesor:** No, no estamos respondiendo a un punto de una verdad externa, estamos viendo un punto de una autoverdad, de una autopreciación, ser autentico de la verdad, ser transparente, es importante entender ese concepto, no hablamos de una verdad absoluta, esa libertad, esa verdad de tu propia historia nos permite salir no te cohesiona, no te presiona, simplemente en ese sentido, es decir te autorealiza en la medida que tu eres libre, y en la medida que tu mientes, o que alteras esa verdad, de alguna manera vas tejiendo una red de conceptos para el lado de que no es de forma auténtica, y eso al final termina destruyéndote, y no termina excluyéndote por cosas externas, termina por excluyéndote por lo que veíamos anteriormente que es la conciencia, tan simple como esto, ya esta claro, esa es la diferencia, no quedas convencido.
22. **Alumno:** si (no se entiende)
23. **Profesor:** Si, ya entonces por lo tanto orienta y encamina hacia la plenitud y permite a la convivencia humana esta relación con consecuencia en el lado de lo social, recordemos libertad individual incluye lo social y libertad que sea consensuado, que sea respetado (no se entiende), estamos hablando de individuo como tal.

-
24. **Alumno:** Se supone que la verdad permite la libertad que dice la verdad y nunca una mentira, pero que nosotros hemos crecido así.
25. **Profesor:** Un ejemplo de eso.
26. **Alumno:** (no se entiende).
27. **Profesor:** No, si te entiendo que es heavy, lo que estas planteando y te está enseñando a ti, te estás demostrando con hechos concretos, que tú dices la verdad aún siendo mentira.
28. **Alumno:** (no se entiende)
29. **Profesor:** Por eso, das un ejemplo concreto, de esa función del medio que va construyendo una verdad a partir de una mentira.
30. **Alumno:** (no se entiende) como secretos de la identidad e alguien los medios de comunicación manejan ellos la verdad exacta, no quieren mostrar la verdad, entonces es una mentira por no muestran la verdad completa, nosotros creemos lo que las noticias nos dice y creemos que es la verdad.
31. **Profesor:** No si te entiendo el ejemplo como tal, pero recuerda que nosotros estamos hablando de la persona humano de la voz de la naturaleza de nuestra esencia, no estamos considerando en concepto de persona, estamos hablando de mi libertad, no estoy formando o que yo te estoy entregando a ti para que puedas entender una verdad absoluta , por eso siempre recuerda que en la educación, en formación lo que tienes que lograr aprender a pensar, a pensar por ti misma, a tú cuestionar, tú analizar. Puede ser como tú lo planteas en el plano de lo lúdico o lógico de las noticias muchas veces no sean o más transparente posible y sean manipuladas y engañados para producir un efecto en ti, y es posible si o no (no se entiende) yo la comparto plenamente contigo y bajo esa perspectiva estaríamos creciendo en un ambiente de mentiras y creyéndome la verdad, comparto contigo.
32. **Alumno:** Por eso igual influye en nosotros.
33. **Profesor:** Por supuesto que influye, estoy de acuerdo que influye, estoy de acuerdo que afecta, estoy de acuerdo que de alguna manera esa manipulación va formando a las personas, bajo ese concepto por ejemplo es decir bajo esto que ustedes manifiestan podrían colocar como se construye la identidad del pueblo nazi o primera guerra mundial si o no, es un inconciente colectivo, pero cuando nosotros estamos definiendo no estamos hablando el plano colectivo, el plano colectivo viene acá, estoy hablando de la persona humana como un ser no como la sociedad en si, sino que este concepto de verdad (no se entiende) y eso va a tener influencia en lo social estamos, entonces por lo tanto si yo tengo claridad de mi persona obviamente voy a llegar a esto a manipular a la sociedad se dan cuenta o no, me entienden la diferencia, yo comparto lo tuyo, pero hay una diferencia radical del tema que estamos trabajando nosotros, porque si yo lo tengo claro acá, y puedo llegar al rasgo social a través de una manipulación yo no estoy yo o soy firme a eso es lo que se refiere, estamos (no se entiende) de la influencia de los demás (no se entiende) porque puede suceder también y de hecho por ejemplo la publicidad que es lo que hace contigo de convencerte

de necesidades que no son tuyas, entonces la publicidad muchas veces te esta diciendo este es el último celular que salio por lo tanto tiene que importante y te permite ser mejor persona, o sea te esta infundiendo una necesidad que no es tuya, por lo tanto no estamos siendo transparente (no se entiende) por la necesidad del otro y que el ilícito dentro de una (no se entiende) comercial, hasta ahí yo lo entiendo.

34. **Alumno:** (no se entiende).

35. **Profesor:** Yo creo que no, lo social también es importante porque tenemos influencia en la sociedad, done en la parte racional nosotros tenemos que empezar a cuestionar los conceptos de la sociedad como tal y se influencia más, o sea hay que creer solamente porque la televisión nos dice que es verdad, te hago la pregunta eso es porque el periodista de tal canal o periodista e tal medio de comunicación lo dice.

36. **Alumno:** No

37. **Profesor:** No, ahí esta la diferencia, Viviana.

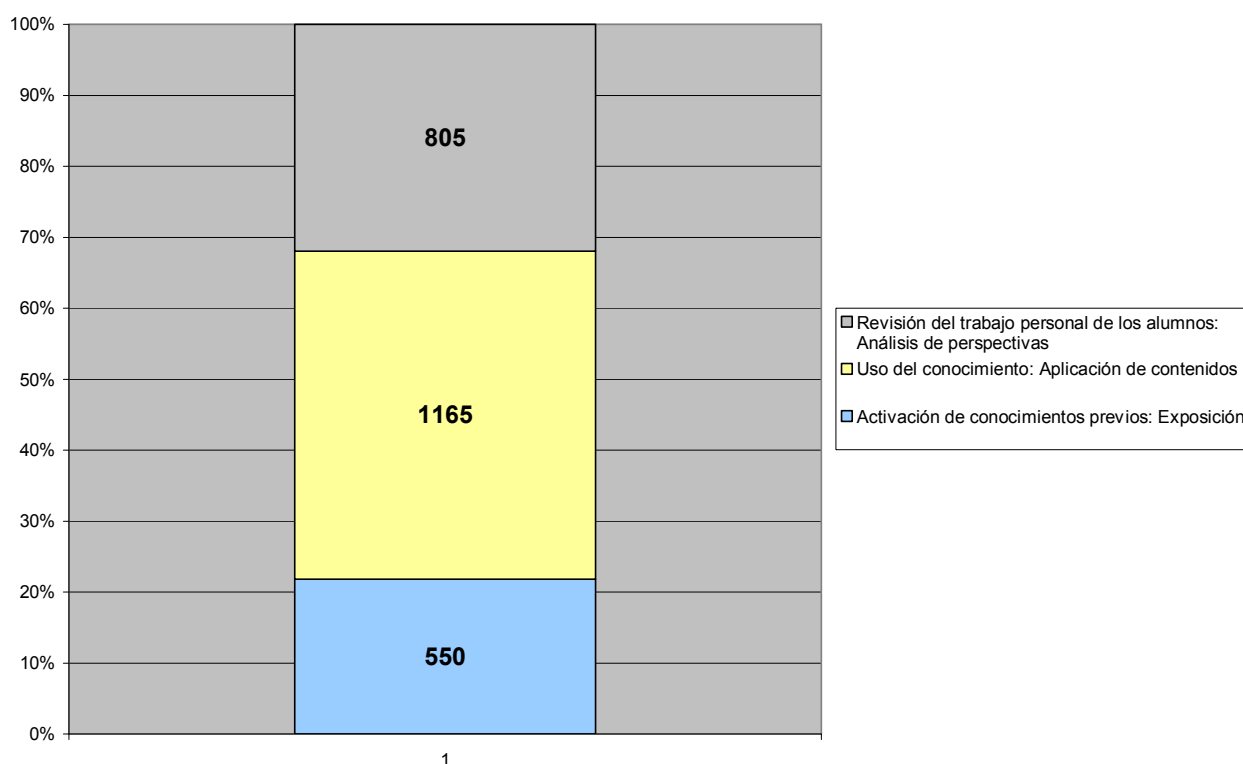
38. **Alumno:** (no se entiende)

39. **Profesor:** No si estamos de acuerdo con eso, yo creo que compartimos ese cuestionamiento social como tal (no se entiende) pero lo que interesa es que quede claro este concepto de libertad del ser humano de la persona en si , y que esta persona no tiene un referente claro, esto va tener consecuencia en el plano de la sociedad , te queda clara la diferencia entendiendo el cuestionamiento lógico aparte tan bien valioso

40. **Alumno:** Señor, ¿por qué no sabemos del futuro? (pregunta un alumno con síndrome del espectro autista integrado en el aula común).

41. **Profesor:** Porque el futuro en cierta medida se construye, claro una respuesta rápida perdería la esencia el ser humano, construiría su futuro lo tendría preestablecido asegurado y creo que el ser humano no tiene el futuro asegurado, ya veamos acá se expresa el instinto conservación que se manifiesta, búsqueda y felicidad, amar y ser amado, la libertad la elección no lo es todo, lo más importante es elegir bien, la (no se entiende) se realiza cuando elegimos bien, por lo tanto es un proceso dinámico, porque no siempre elegimos bien no es cierto, muchas veces en esos procesos de no elegir bien reconstruimos nuestra experiencia y vamos siendo cada vez más auténticos, relación, libertad y verdad consecuencia social, libertad individual orientación a una verdad común conduce (no se entiende) más fuerte, que es lo veía recién, pero que tu la empleabas recién, decir muchas veces no necesita pregunta.

En definitiva, la sesión queda estructurada tal como lo muestra el gráfico VI.157.

Gráfico VI.157. Actividades típicas de Aula – Sesión 02 (Jaime, perfil **constructivo**).

La tercera sesión (de dos bloques) se abre nuevamente con la **activación de conocimientos previos** en el formato **pregunta – respuesta**. Jaime va planteando preguntas breves, que demandan la recuperación de información aislada, pues considera que no es necesaria una mayor elaboración ya que está realizando simplemente un **repaso** de lo estudiado en la sesión previa (turno 19). No obstante, hay un cierto intento de promover otros procesos de aprendizaje más complejos (turno 13) que parece que se ve subordinado a la intención declarada de refrescar las ideas que ya se han visto en clases anteriores.

Transcripción VI.3.6/05 – Sesión 03.

1. **Profesor:** El tema que estamos tratando señor Nicolás.
2. **Alumno:** Libertad y verdad
3. **Profesor:** El tema, no el subtema. El tema central es Fundamentación Ética, está formado por cuatro subtemas. El primero cuál sería, ¿cuál sería el primer subtema?
4. **Alumno:** Libertad ética.
5. **Profesor:** Libertad ética. El segundo subtema que trabajamos la semana pasada.

6. **Alumno:** Libertad y verdad.
7. **Profesor:** Libertad y verdad, el primer concepto recuerden que lo asociamos a la palabra libertad y ética ¿qué es?
8. **Alumno:** Esencial en el hombre.
9. **Profesor:** La libertad y ética es esencial en el hombre, ¿qué otro concepto surge inmediatamente como concepto de libertad?
10. **Alumno:** Decisión.
11. **Profesor:** Muy bien, decisión, ¿a qué se refiere el concepto decisión? Está bien lo nombraste, es el concepto clave del significado de libertad, pero ¿qué quiere decir intrínsecamente decisión?
12. **Alumno:** (no se entiende)
13. **Profesor:** Ya, perfecto bien, don Luis ¿qué opina usted de lo que dice la compañera?, ¿qué agregaría o qué le quitaría? ¿Qué es lo que diría o comunicaría?
14. **Alumno:** La decisión es elegir bien .
15. **Profesor:** Ya. Elegir bien. la decisión es una opción, y la libertad también es una opción, como cualquier elemento que tú haces en tu vida, no existe un concepto que podría ser concreto si no que es una opción, una decisión, es como yo me planteo, es como yo me situó, y la libertad también. Bajo este concepto que decíamos que es un proceso que se va adquiriendo, se va posicionando, que es dinámico, que es estable que no es plano, sino que a través de procesos de aprendizaje, uno se va posesionando del concepto de libertad, ¿qué otro elemento agregamos a este concepto de libertad ética? ¿La libertad moral es un fin o es un medio?
16. **Alumno:** Es un medio.
17. **Profesor:** ¿Para qué? El concepto está bien.
18. **Alumno:** Para la autorrealización.
19. **Profesor:** Bien, la libertad es un medio. Ya, vamos a colocar acá para la autorrealización muy bien. A grandes rasgos podemos entender el concepto de libertad cierto, como es un repaso me interesa que puedan manejar las grandes ideas, los grandes conceptos. Después podríamos, Javier, ¿qué podríamos agregar a la cultura moderna con el concepto libertad, qué podemos agregar?
20. **Alumno:** un modo de vida

Posteriormente, continúa con esta misma actividad, cambiando de modalidad y reemplazando la interacción con los alumnos por la **exposición** centrada en el docente que se prolonga por 4 minutos y 58 segundos. Durante este tiempo, no se promueven procesos constructivos de aprendizaje.

Luego, vuelve a la **activación de conocimientos previos** pero esta vez en función de la tarea que se realizará a continuación y no de lo que se ha visto

previamente en clases. Con ella –en un formato **pregunta – respuesta**- verifica la relación que los alumnos establecen entre los conceptos de *libertad y responsabilidad*. A partir de lo que los propios estudiantes comprenden, intenta enriquecer la comprensión del concepto relatando una situación cotidiana y frecuente en la vida escolar (turnos 7 a 11); además, pide aclaraciones para entender qué es lo que pretende señalar el alumno cuando interviene en la discusión (turno 3).

Transcripción VI.3.6/06 – Sesión 03.

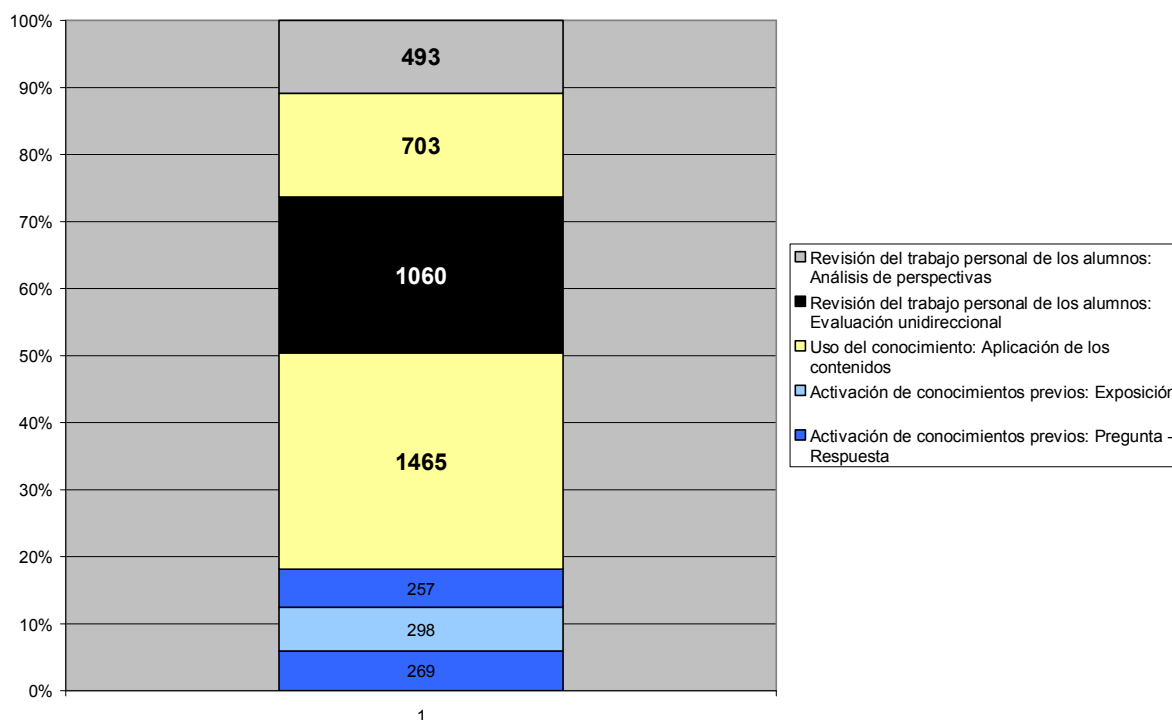
1. **Profesor:** El tercer concepto que vamos a trabajar hoy día y que son primero libertad y responsabilidad, y mensaje bíblico, muy bien. A qué asocio el concepto responsabilidad, qué relación, previo a que ustedes puedan leer, les surge a ustedes entre libertad y responsabilidad. Inmediatamente. Doña Francisca
2. **Alumno:** Asumir las consecuencias de nuestras decisiones.
3. **Profesor:** Asumir las consecuencias de nuestras decisiones, ¿por qué Francisca?
4. **Alumno:** Porque somos libres de tomar las decisiones que nosotros queramos, pero tenemos que ser capaces de asumir también que puede traer consecuencias.
5. **Profesor:** Muy bien, ¿alguien más? Entonces vamos a colocar como matriz lo que dice aquí Francisca, asumir...
6. **Alumno:** Somos capaces de asumir las consecuencias de nuestras decisiones.
7. **Profesor:** Las consecuencias de nuestras decisiones. Y esas decisiones serían traducidas en ¿actos concretos? ¿Estoy bien? Se repite. Fíjense en el hilo conductor: decisión, opción, libertad y verdad como coherencia, elegir bien, una decisión, y libertad y responsabilidad, asumir las consecuencias decisiones, es decir, las consecuencias de nuestros actos. Porque para que yo realice algo, no lo hago en forma instintiva ni visceral. Recuerden, cuando les planteaba antes que los animales, por su naturaleza vienen condicionados por el instinto y la naturaleza les da todo lo que necesitan. En cambio el ser humano, ¿qué es lo que tiene que hacer? Optar, elegir. Entonces, esas decisiones, esos actos, somos responsables de lo que nosotros hacemos. Por ejemplo, va a ser un elemento clave para que lo puedan entender. Estamos en clase de Educación de la Fe, había algunos libros dentro de la sala de clases al inicio, antes que partiera la actividad, eran libros de inglés. Yo les pedí que los guardaran. ¿Qué pasa si algún individuo lo saca y se pone a trabajar?
8. **Alumno:** Se lo quita.
9. **Profesor:** Puede ser que lo quite, ¿qué otro elemento podría suceder?
10. **Alumno:** Lo podría anotar.
11. **Profesor:** Lo podría anotar porque está trabajando en una asignatura que no corresponde. Es decir, es una decisión tuya, y ese acto de transgredir una norma tiene consecuencias en el ámbito de lo

social. ¿Estamos de acuerdo? Por lo tanto, si tú optas en ese acto concreto por sacar el libro de inglés y de trabajar en la asignatura de inglés porque tienes una tarea con posterioridad, o en su defecto tienes una prueba pendiente, eres libre para poder hacerlo, pero tienes que hacerte responsable de ese acto, y ese acto puede ser quitar el libro o poner la anotación correspondiente. Y ¿qué pasa si ponemos en la hoja de vida una observación? Tenemos que considerar que en el colegio cada cuatro observaciones se llama al apoderado para condicionar algún tipo de situación. Ése es el concepto clave.

La actividad descrita sirve para dar paso a un trabajo individual de **uso del conocimiento** que implica **aplicar los contenidos** declarativos volviendo a construir un esquema que relacione las ideas presentadas en el texto y lo que el estudiante piensa al respecto. Esta actividad se extiende por 24 minutos y 25 segundos, lapso de tiempo en el que Jaime se pasea por la sala aclarando dudas o revisando el desarrollo de la tarea. Concluido este tiempo, se procede a la **evaluación del trabajo individual de los alumnos** empleando esta vez un formato de **evaluación unidireccional**; así el profesor observa el esquema escrito en la pizarra por una alumna voluntaria y luego lo comenta sin mayor participación de los estudiantes, dando ejemplos y analizando algunas situaciones cotidianas por espacio de 17 minutos y 40 segundos. Este formato de interactividad pareciese no favorecer procesos de aprendizaje constructivo pues los alumnos se limitan a escuchar el discurso docente de manera aparentemente pasiva.

Esta secuencia de acción se repite en la fase final de la clase, es decir, se asignan 11 minutos y 43 segundos al **uso del conocimiento (aplicación de los contenidos)**, para culminar la sesión con la **evaluación del trabajo individual** ahora de acuerdo a lo que hemos denominado **análisis de perspectivas**; como veremos en el siguiente apartado, en este momento se produce un interesante intercambio entre profesor y alumnos, pues algunos de ellos se manifiestan contrarios a lo expresado por Jaime, mientras que otros hacen notar la inconsistencia entre lo que saben y la nueva información que se les entrega, posiblemente activando procesos de ajuste cognitivo.

En síntesis, la sesión 3 queda estructurada de la siguiente forma:

Gráfico VI.156. Actividades típicas de Aula – Sesión 03 (Jaime, perfil **constructivo**).

La última sesión de la unidad comienza con la **activación de los conocimientos previos** por **exposición del profesor** durante 7 minutos y 42 segundos. De acuerdo a lo que el mismo Jaime declara explícitamente, se trata de repasar los contenidos declarativos de las clases anteriores (turno 1) y los pasos del procedimiento de *elaboración de fundamentos* estudiados hace dos años (turno 1). Al respecto, cabe hacer notar que, si bien los estudiantes dan señales de no recordar a qué se está refiriendo, Jaime insiste en que ya han sido trabajados (turnos 9 y 13). Y aunque en un comienzo otorga la participación a un par de estudiantes, e incluso retoma lo señalado por un alumno al finalizar la pasada sesión, finalmente termina estructurando una actividad de carácter expositivo, en la que el docente constituye la principal fuente de información y la participación de los estudiantes se reduce a pequeñas intervenciones que no alteran el hilo conductor del discurso elaborado (aun cuando muestren a través de sus gestos que no recuerdan lo que el profesor establece que deberían recordar con mucha facilidad).

Transcripción VI.3.6/07 – Sesión 04

1. **Profesor:** Recuerden que estamos viendo este concepto simplemente para reforzar. Nosotros estamos trabajando con la fundamentación ética pero ya la cerramos; vimos la libertad ética, libertad y verdad, hasta mensaje bíblico. Un pequeño repaso general, estamos para eso voy hacer un refuerzo de elaboración de fundamentos que ustedes trabajaron en segundo medio se acuerdan, elaboración de fundamentos que ustedes trabajaron en segundo medio, ¿se acuerdan? Yo creo que al ver la imagen del proceso se van acordar, porque yo se que se pasó en segundo medio, y hoy día quiero simplemente reforzarlo. Entonces vamos a ver don Luis libertad ética un referente, dos referentes, tres referentes de la libertad ética, que surjan inmediatamente cuando hablamos de libertad ética.
2. **Alumno:** Decisión
3. **Profesor:** Ok, muy bien lo primero.
4. **Alumno:** Autorrealización.
5. **Profesor:** Don Nicolás
6. **Alumno:** La libertad para asumir nuestros actos, y esos actos tienen consecuencias.
7. **Profesor:** Muy bien, decimos del mensaje bíblico.
8. **Alumno:** En el relato del paraíso se aprecia que Dios crea al hombre con libertad, pero él abdica de esta libertad y toma su decisión.
9. **Profesor:** La libertad tiene origen, muy bien estamos de acuerdo. Ya ahora fíjense qué voy a hacer para que lo vean después y voy a dejar abierto dos cosas a la vez para que no haya ningún tipo de problema, para veamos bien como se da, eso lo vamos a realizar, lo más antiguo las destrezas, vuelvo a insistir ustedes deberían manejarlo, vuelvo a insistir yo creo que lo tienen, pero no se acuerdan, pero lo tienen en el libro de segundo. Dice destreza intelectual de profundización, ¿qué significa esto profundización?, ¿qué estoy haciendo ahora? Porque terminamos un tema completo de la unidad de fundamentación, una vez que termino yo recién puedo hacer un proceso de elaboración de fundamentos, y esa elaboración de fundamentos va a ser en función de este concepto que está acá. ¿Estamos de acuerdo? Es una destreza de profundización. Hoy día Gustavo podría defender lo que dijo la clase anterior y que me siguió dando vueltas, que creo es bueno que contrapongas una síntesis, qué sería de eso el contenido recuerden lo que pasamos anteriormente será por casualidad una síntesis dialéctica, será una síntesis dialéctica o no, dos polos que son distintos buscan un encuentro, porque lo que plantea Gustavo que ¿está equivocado desde su perspectiva y lo que yo planteo estoy equivocado?
10. **Alumno:** No.
11. **Profesor:** Entonces hay que buscar un punto de encuentro, porque no podemos decir esta es la verdad absoluta. Eso es para que aprendas a identificar y a razonar, entonces permite construir un sistema de prueba para apoyar una idea estamos, Gustavo va a tener pruebas, y su prueba

fundamental (no se entiende) fíjense los pasos mentales serán los siguientes: primero establecer una afirmación u opinión concreta, ¿cuál sería tu afirmación?

12. **Alumno:** Que el hombre se hace libre cuando prueba la manzana.
13. **Profesor:** Perfecto, del momento que escoge la manzana como tal el hombre se hace libre y creo que no se contrapone con la (no se entiende) la diferencia está en que en cierta medida tu horizonte se descubre a la libertad absoluta estamos, se abre el conocimiento absoluto listo, identificar la evidencia que apoya dicha esta afirmación en este caso, tienen que buscar la evidencia que descubre, avala, lo voy a explicar después chiquillos de un artículo que sale en el mercurio. Recuerdan que lo trabajaron en 2º medio, establecer restricciones, es decir la verdad del fundamento de mecanismos que avalan y me permitan, hay elementos que a veces son (no se entiende) no necesariamente representan una verdad absolutista sino que hay situaciones que de repente uno las puede considerar como que me pueden aterrizar y formar un nuevo criterio, y por último como tercer elemento o último elemento sería elaborar un texto que recoge los elementos señalados anteriormente, primero la afirmación. Segundo las evidencias que avalan esa afirmación, Tercero ya las limitaciones que establecen mi afirmación y se construye también el texto a partir de estos tres elementos integrados.

Posteriormente, el docente procede a **entregar nueva información** a través de una exposición que se extiende por 8 minutos y 34 segundos. En ella, a partir de la carta publicada en un diario a favor del indulto presidencial a los reos de baja peligrosidad propuesto por la Iglesia Católica, con motivo de la celebración del Bicentenario de la independencia de Chile, muestra de manera concreta cómo se aplica el procedimiento, aunque sin detenerse demasiado en explicar cada paso pues – como ya ha dicho en reiteradas ocasiones- asume que los estudiantes conocen, comprenden y utilizan la habilidad de manera apropiada.

A continuación, destina 20 minutos al **uso del conocimiento** en la modalidad que hemos categorizado como **solución de problemas**, por cuanto plantea una tarea abierta que consiste en integrar el conocimiento declarativo de la unidad y el procedimiento que se supone adquirido, elaborando una síntesis personal en la que cada estudiante debe tomar una postura propia frente a cualquiera de las temáticas que se han reflexionado previamente; de este modo, deja el espacio abierto para que todos los jóvenes que se han manifestado contrarios a las ideas que ha vertido a lo largo de estas dos semanas, puedan elaborar su opinión de manera coherente y

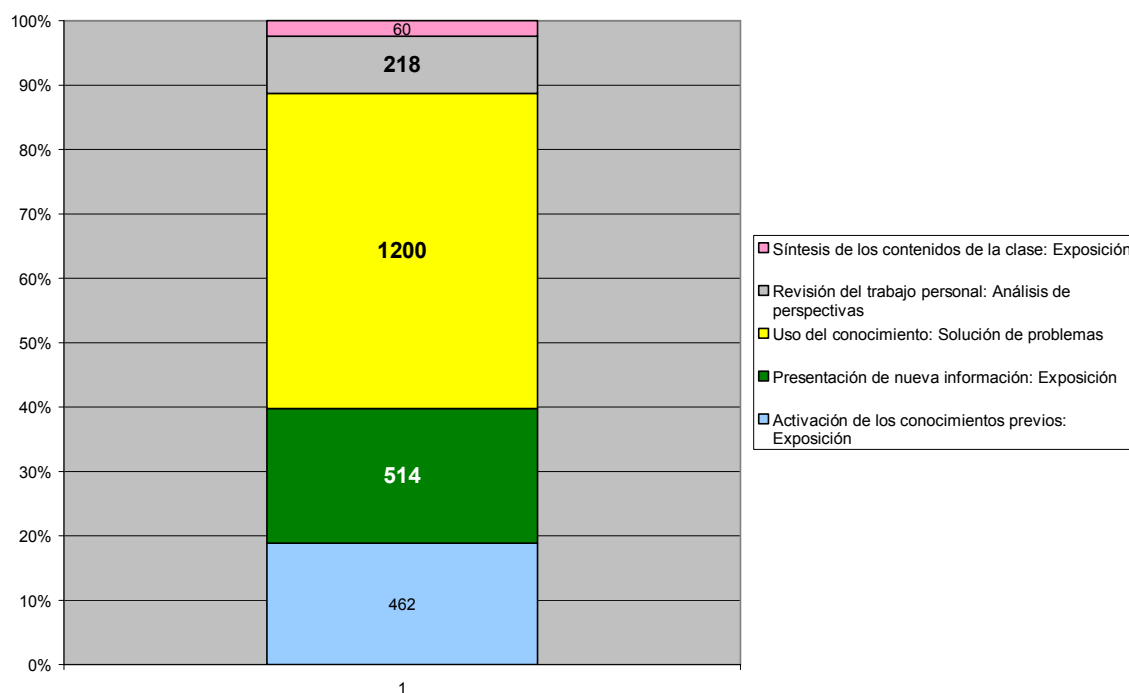
fundamentada. Pretende favorecer, desde nuestra perspectiva, un uso estratégico del procedimiento y procesos de ajuste cognitivo, pues se interesa, ante todo, en la construcción personal de un texto que integre lo que cada uno piensa con diferentes elementos conceptuales de la asignatura.

Finalizado el tiempo de trabajo personal, se lleva a cabo la **revisión del trabajo personal de los alumnos** de acuerdo al formato **análisis de perspectivas**. Un par de estudiantes leen lo que han elaborado, manifestando su opinión respecto al tema que han seleccionado; el profesor hace algunos comentarios de estilo, pero acepta la diversidad de perspectivas de análisis. Después de 3 minutos y 38 segundos suena el timbre de finalización de clases, por lo que Jaime cuenta sólo con 1 minuto para la **síntesis de los contenidos**, la cual –posiblemente debido al escaso tiempo disponible– realiza por medio de una pequeña **exposición final**. Creemos, sin embargo, que su intención era promover una **reorganización** del conocimiento, según se desprende de la transcripción VI.3.6/08:

Transcripción 0x/08 – Sesión 04.

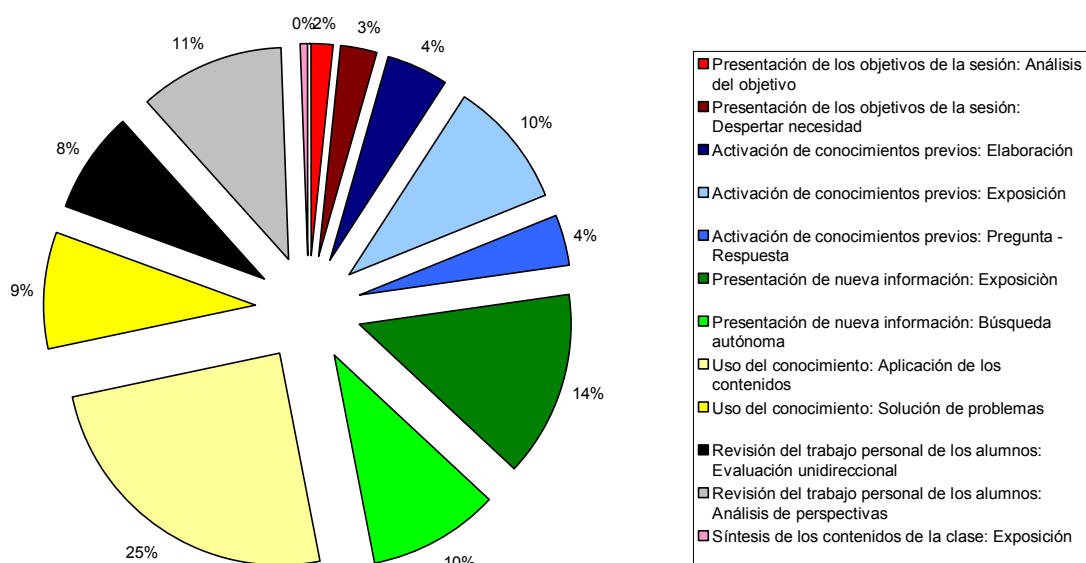
1. **Profesor:** Bien chiquillos lo que quería en el fondo para finalizar en el fondo para que pudieran aplicar, cuestionar y realizar el contenido, podemos estar de acuerdo bajo la percepción de que el hombre es libre como también bajo la perspectiva que diga de que es libre, bajo condicionamiento social, bajo condicionamiento psicológico no le dan ese sentido de libertad al ser humano, personalmente el hombre puede desarrollarse (no se entiende) más que del entorno, si preguntas no repasamos (no se entiende) tú no puedes, tú no tienes esa capacidad para intervenir (no se entiende) Dios nunca te ha condicionado, ni te ha quitado la verdad, tu propia conciencia es la que toma tu decisión, la decisión ha llegado a no establecerse, y a descubrir espacios psicológicos, y eso no es una teoría está demostrado por científicos, chao nos vemos que estén bien.

La sesión 04 se estructura, de acuerdo a lo que hemos dicho hasta ahora, de la siguiente forma:

Gráfico VI.159. Actividades típicas de Aula – Sesión 04 (Jaime, perfil **constructivo**).

C. Estructura de actividad de la unidad temática

Al observar la totalidad de las actividades que estructura Jaime a lo largo de la unidad temática observada, constatamos que un 37% de ellas corresponde a las categorías que hemos considerado como representativas de los supuestos ontológicos de una teoría constructiva: despertar la necesidad por aprender (3%), activar los conocimientos previos a través de una tarea que demanda elaboración personal (4%), búsqueda autónoma de nueva información (10%), solución de problemas (9%) y análisis de perspectivas (11%). En cada una se reconoce el papel activo del aprendiz como constructor de conocimiento en la medida en que logra establecer relaciones significativas entre sus propias representaciones y los contenidos curriculares propuestos en la escuela.

Gráfico VI.160. Distribución ATAs de la Unidad Temática – Jaime (**perfil constructivo**).

Lo anterior no significa, sin embargo, que no existan otras tareas más “interpretativas”, como la **aplicación de contenidos**, que concentra un 25% del total del tiempo disponible para el aprendizaje, e incluso cercanas a una teoría “directa” de la enseñanza escolar (entrega de nueva información por exposición (14%) o evaluación unidireccional del trabajo personal de los alumnos (8%)).

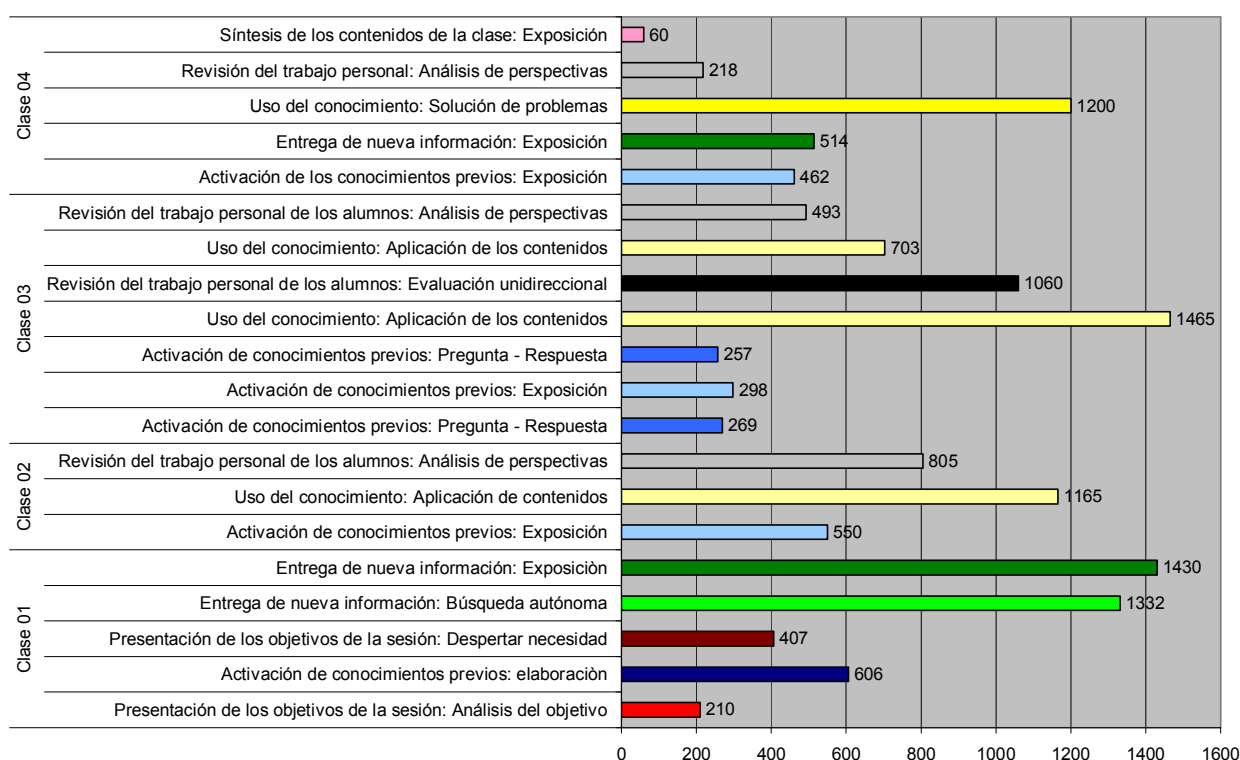
No obstante, creemos que este simple dato no nos permite construir una imagen certera de la forma en que Jaime concibe el aprendizaje. ¿Por qué motivo? Porque, como hemos visto, la manera en que organiza la actividad conjunta está lejos de la mera sumatoria de eventos aislados; muy por el contrario, parece estructurar la unidad de manera **recursiva**, es decir, en una constante vuelta atrás para profundizar y resignificar lo aprendido. Así, impulsa la búsqueda autónoma de información, pero vuelve sobre ello exponiendo algunas ideas que le parecen relevantes y asignando un trabajo de aplicación de los contenidos que luego evalúa a través de un intercambio de perspectivas, es decir, dando la posibilidad que los estudiantes planteen su propia forma de interpretar los principales conceptos estudiados.

Luego, activa conocimientos previos por exposición, favorece la aplicación de los contenidos y evalúa de manera unidireccional, pero reelabora el conocimiento al

asignar nuevas tareas de aplicación de los contenidos que se cierran con un análisis de las diferentes perspectivas que asumen los aprendices para abordar los conceptos estudiados. La unidad temática culmina, finalmente con una actividad de solución de problemas que integra el conocimiento de manera flexible y un nuevo análisis de perspectivas que otorga la posibilidad de contrastar puntos de vista.

Por ello, creemos que las actividades más interpretativas, e incluso las que reflejarían una teoría directa, constituyen un paso necesario –desde el punto de vista del profesor- para llegar a lo que realmente le interesa, que parece ser la construcción de un esquema de interpretación propio de cada aprendiz, elaborado en una interacción entre sus propias experiencias y formas de ver el mundo con los contenidos que ofrece como alternativa y –en ningún caso- como verdad absoluta. Sobre este punto volveremos en el apartado siguiente.

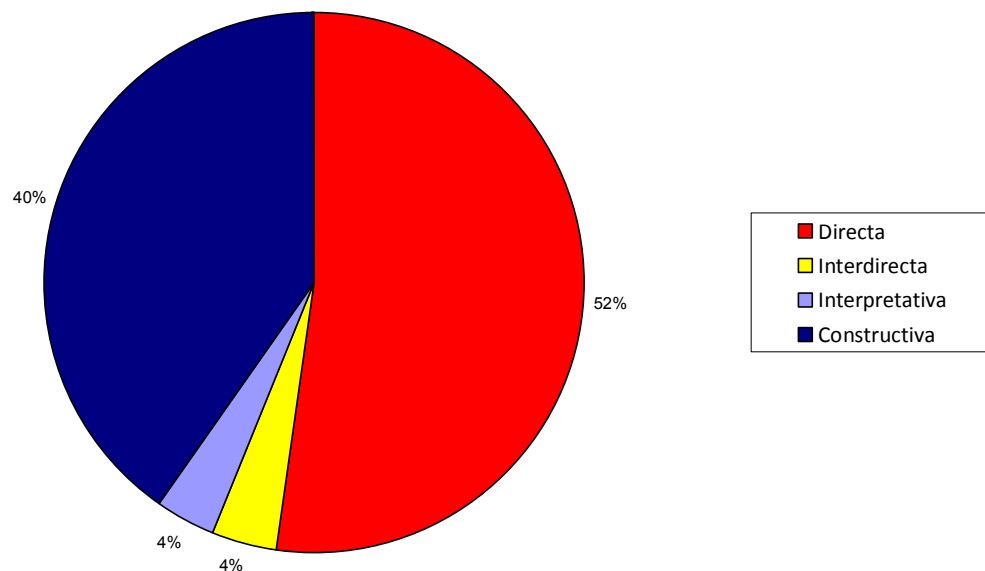
Gráfico VI.161. Secuencia de ATAs de la Unidad Temática (Jaime, perfil constructivo).



C. Estructuras de Construcción de Significado.

De acuerdo a lo observado en el gráfico VI.162 podemos constatar que Jaime utiliza con mayor frecuencia una estructura **directa**, modalidad en la que el docente constituye la única fuente de información válida respecto a contenidos declarativos o procedimentales que se consideran relevantes (52% del tiempo total); en éstas, el alumno tiene un rol pasivo, actuando como mero receptor del discurso y, en caso de intervenir, lo hace siempre con expresiones breves que prácticamente no alteran el hilo discursivo del expositor. De acuerdo al apartado anterior, esta estructura se emplea predominantemente en los momentos en que el docente busca **exponer** la información central de la unidad, y nos conecta con los supuestos epistemológicos de la teoría **directa** e **interpretativa**, que nos hablan de una cierta dosis de realismo ingenuo,

Gráfico VI.162: Estructuras de Construcción de Significado de la Unidad Temática (Jaime, perfil constructivo).



Sin embargo, observamos también que un 40% del tiempo lo destina a construir significado con sus estudiantes utilizando una **estructura constructiva**, en la que tanto profesor como alumnos contribuyen a la generación de una idea nueva, compartida por todos (o al menos, parte de los participantes). En el ejemplo, el docente inicia el intercambio haciendo notar que todas las intervenciones son válidas (turno 1), lo cual refuerza a lo largo del diálogo (turnos 5 y 15), entregando la posibilidad de expresión a un número importante de estudiantes.

Al término (turno 22), Jaime explicita los aspectos en común que ha podido encontrar en todas las definiciones, sin emitir un juicio respecto a lo cercanas o alejadas que éstas pudiesen estar respecto de lo que la Iglesia Católica define como libertad.

Transcripción VI.3.6/09 – Sesión 01

1. **Profesor:** Sofía la puedes leer, coloquemos atención por favor a la otra instancia compartir lo que nosotros sabemos por lo tanto no hay juicio, no hay interpretación y nadie va a levantar la mano si el otro compañero está malo, estamos de acuerdo, porque es la experiencia que nosotros tenemos listo, vamos Sofía, fuerte.
2. **Alumno:** Libertad, derecho que posee cada persona tome decisiones que debe optar en su vida. Una persona se siente libre cuando no está regida por problemas sociales o acciones que oprimen al individuo.
3. **Profesor:** Muy bien, ya.
4. **Alumno:** Es que no sé.
5. **Profesor:** Es que no sabe, cómo que no sabe si lo escribió.
6. **Alumno:** Ya libertad es todo lo que a mí me gusta, y por tal razón lo hago, y comparto con la sociedad simplemente porque lo deseo y no puede existir nadie que me lo pueda impedir.
7. **Profesor:** Sr. Farías.
8. **Alumno:** La libertad es un estado en que el individuo se encuentra con la posibilidad de hacer lo que desea sin embargo con indicaciones de su propia conciencia indica si es o no adecuado lo que él desea hacer.
9. **Profesor:** Posibilidad y conciencia, bien. Doña María José.
10. **Alumno:** Libertad en la facultad de una persona para tomar sus propias decisiones sin que los demás y intervengan. Es un derecho que posee cada persona que le permite hacer decisiones.
11. **Profesor:** Deseo, ser, decisiones, doña Catalina Rosales.
12. **Alumno:** El concepto de libertad para mí significa tener la capacidad de seguir haciendo lo que yo

quiera con mi vida y mi entorno, pero esto tiene como límite el comienzo de la libertad del otro.

13. **Profesor:** Ya, quién más, doña Camila si vamos.
14. **Alumno:** Es que no he terminado profe.
15. **Profesor:** No importa, hasta donde pueda.
16. **Alumno:** Libertad desde mi punto de vista es la que convoca a todo hombre (no se entiende) esta capacidad trata de que cada uno sobre sus valores es capaz de hacer y deshacer (no se entiende)
17. **Profesor:** dijiste una palabra importante Camila dijiste impronta, yo le interpreto como impronta viene software si ya, bien.
18. **Profesor:** Sr. Rodríguez.
19. **Alumno:** Es la capacidad de decidir una situación con la menor influencia externa posible, es decir de acuerdo a los intereses que cada uno posee, una persona libremente, realmente libre sería aquella que no seria influencia por otra.
20. **Profesor:** Le agregaste el concepto de libertad como la autonomía, no cierto o sea conciencia, no enmudecerse por los demás, bien señorita Ramírez.
21. **Alumno:** Se divide que tenemos la capacidad de razonar, no actuamos por instinto, no estamos sujeto sólo a satisfacer sus necesidades, podemos diferenciar entre lo bueno y lo malo (no se entiende) eso es libertad, pero posee límites (no se entiende).
22. **Profesor:** Ya muy bien, los felicito, bastante buenas, les gustaron las definiciones de sus compañeros o no, los que no leyeron, les gustaron, la encuentran alejada del contexto de lo que ustedes piensan, no nos cierto hay ligamentos que tenemos en común, a que creen ustedes que debemos hacer ligamentos que tenemos en común, porque si yo analizo de alguna manera todos pusieron conceptos claves, decisiones, deseos, posibilidades, conciencia, impronta personal, autonomía, se dan cuenta que de alguna u otra manera bajo diferentes matices, bajo diferentes necesidades de alguna manera todos pusieron lo mismo, hay alguien que tengo alguna definición radicalmente distinta, radicalmente distinta, no cierto, ya muy bien.

En la última transcripción, es una alumna la que plantea un tema de discusión y debate con el profesor, quien presenta su postura como una opinión personal y no como la verdad absoluta, pues reconoce que la pregunta planteada por la estudiante no admite una única alternativa de respuesta.

Transcripción VI.3.6/10 – Sesión 01

5. **Alumna:** Uno muchas veces quizás no debe seguir el patrón pero tiene que adecuarse un poco al modelo de la sociedad. Porque o si no, entre comillas, no sé si la palabra es rechazado, pero igual tiene como ciertos límites.

6. **Profesor:** Limitado... pero es una decisión tuya, y tú eres valiente por ser auténtico realmente.
7. **Alumna:** ¿Pero vale la pena serlo?
8. **Profesor:** Yo creo que sí, porque eres libre. Porque no te condicionan. Yo creo que eso es lo importante. Ése es el elemento, ¿te das cuenta? Hoy día la sociedad tiene una influencia muy grande en el desarrollo del hombre y una estrategia también detrás de esto extremadamente comercial frente a ciertas cosas ¿Sí o no? y es fuerte la publicidad. La publicidad es un excelente estrato para generar necesidades en ti que tú no tienes, pero te hacen creer de repente, por factores psicológicos, que es importante para ti y te hace crecer como persona, cuando no necesariamente es así. ¿Te das cuenta? Y ahí está la diferencia (sigue la exposición)

E. Relación entre ATAs y Estructuras de Construcción de Significado.

Creemos que el análisis de la forma en que se vinculan las actividades típicas de aula y las estructuras de construcción de significado en Jaime nos revelan la presencia de mucha consistencia entre los supuestos ontológicos y epistemológicos de su teoría sobre la enseñanza y el aprendizaje escolar e ilustran la idea de jerarquías estratificadas a la que hacíamos alusión en el capítulo I. En efecto, Jaime tiene momentos extensos en los que promueve un tipo de actividad conjunta cercana a la teoría directa, en la que los estudiantes casi no participan y se limitan a recibir al información que viene de su boca; sin embargo, casi de inmediato esta organización es redescrita desde una nueva tarea que implica volver sobre la información que se ha recibido y elaborarla de manera personal. Asimismo, la unidad en conjunto manifiesta la misma lógica: efectivamente, Jaime se preocupa que los aprendices comprendan correctamente los conceptos de la doctrina católica, pero no se queda solamente en eso sino que finaliza el período invitándolos a tomar postura frente a lo que han estudiado, reconociendo que la mirada eclesial es una perspectiva de análisis sólida y válida, pero no constituye en ningún caso la verdad total ante la cual sea necesario someterse.

En esta perspectiva, estimamos que Jaime representa con bastante exactitud lo que hemos definido como una concepción constructiva de la enseñanza y el aprendizaje escolar; como discutiremos en el capítulo siguiente, esta coherencia se relaciona no sólo con los componentes implícitos de su teoría, sino también con una

serie de aspectos explícitos e intencionados que permanentemente va verbalizando a través de la interactividad con los estudiantes.

Gráfico VI.163: Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesiones 01 y 02 (Jaime, perfil constructivo).

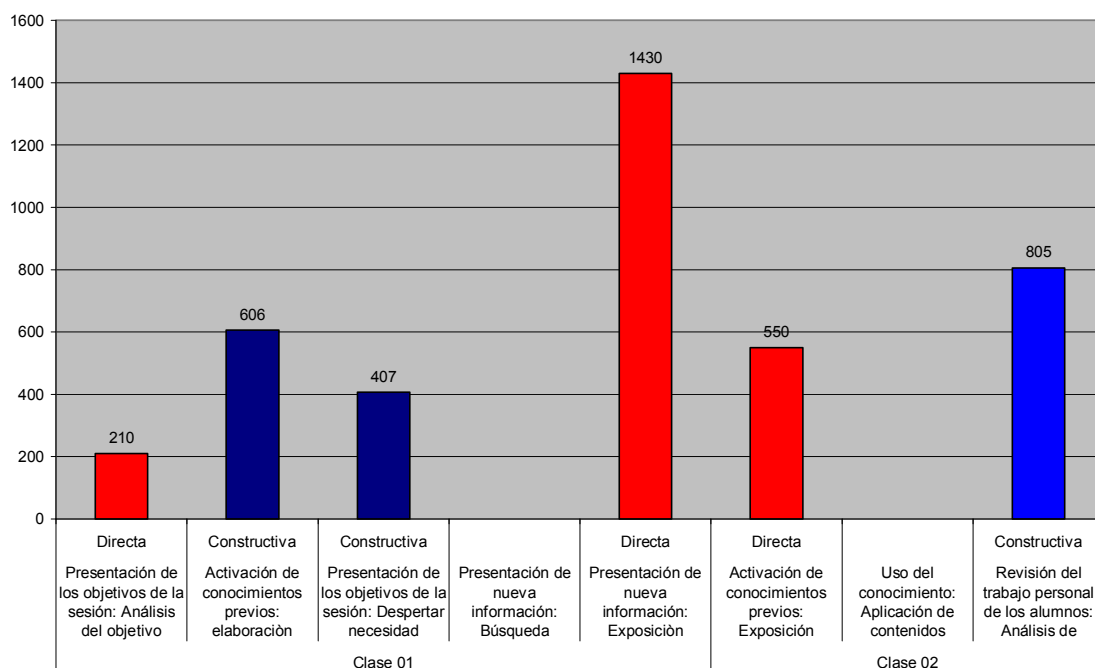


Gráfico VI.164: Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesión 03 (Jaime, perfil constructivo).

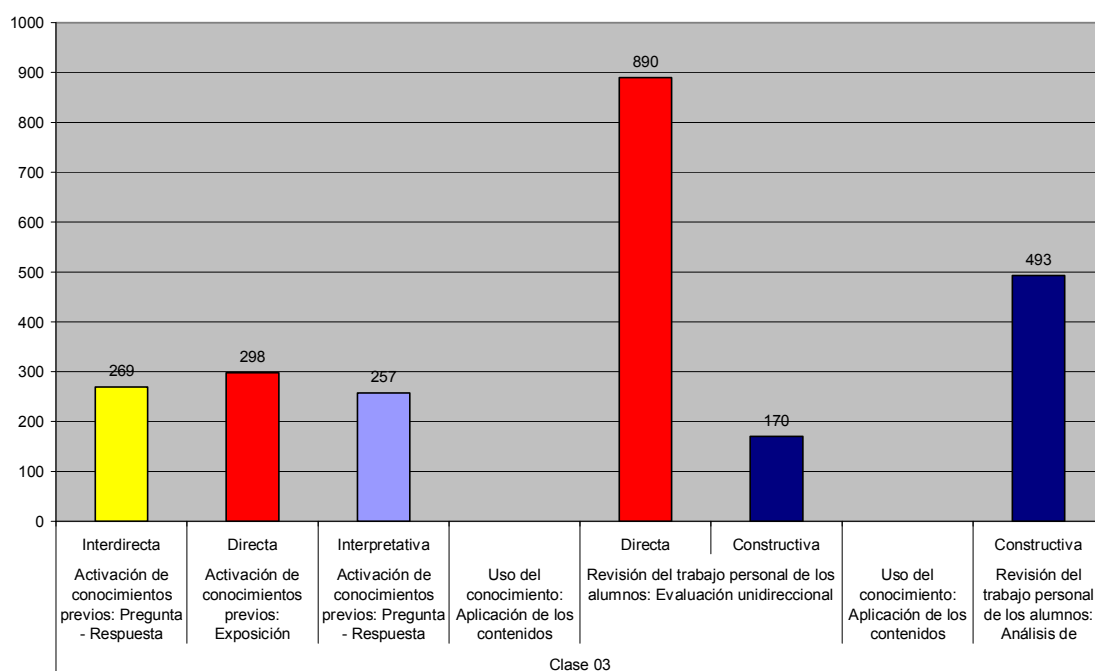
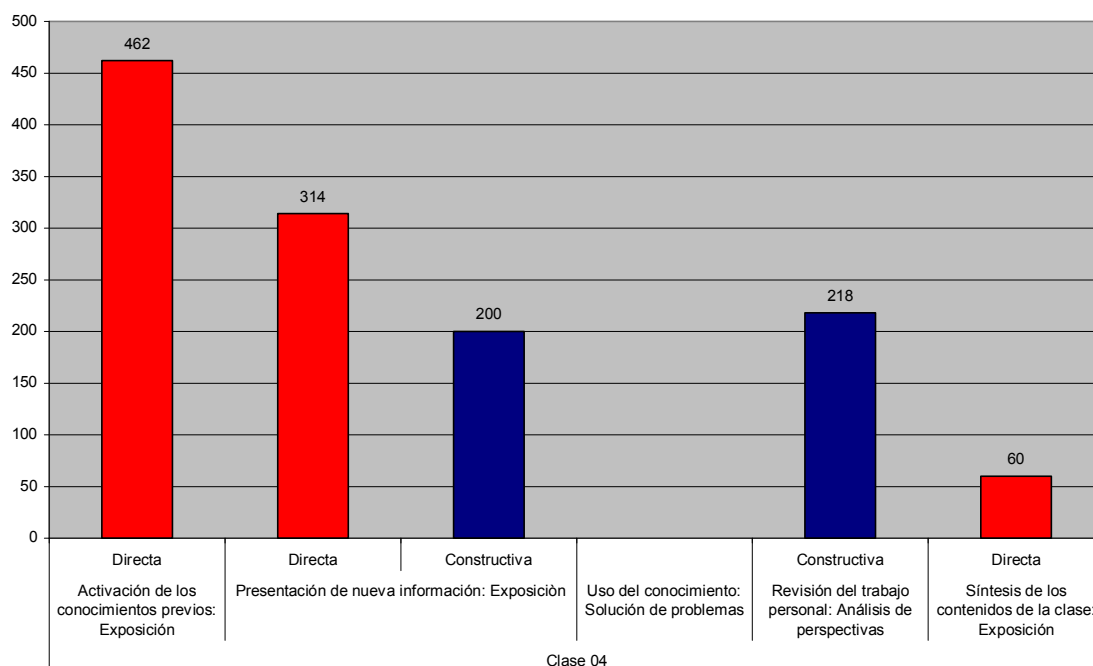


Gráfico VI.165: Relación ATAs - Estructuras de construcción de significados Sesión 04 (Jaime, perfil constructivo).



VI.3.7. ¿QUÉ TIENEN EN COMÚN LOS PROFESORES DEL PERFIL CONSTRUCTIVO?

La mayoría de los elementos que deberíamos desarrollar en este acápite corresponden más bien al capítulo destinado a las conclusiones y discusión final de este trabajo, por lo que sólo enunciaremos brevemente aquí una idea muy general. En efecto, constatamos que prácticamente no encontramos regularidades entre los profesores de este perfil, sino un grupo muy heterogéneo que va desde docentes claramente directos (tres de los analizados), pasando por algunos interconstructivos (dos) y sólo uno que efectivamente podría ser considerado como exponente de este perfil teórico. Este mismo fenómeno se había producido con ocasión del perfil anterior, aunque quizás no con los niveles de dispersión que aquí observamos; en las páginas siguientes intentaremos esbozar un intento de explicación.

VI.4. A MODO DE SÍNTESIS.

Al finalizar la presentación de los respectivos perfiles, hacíamos el esfuerzo por encontrar algunos aspectos comunes entre los diferentes profesores que –de acuerdo a la información entregada por el cuestionario de dilemas- podían ser clasificados dentro de alguno de ellos. En su momento, fuimos constatando una cierta distancia entre lo declarado y la práctica concreta, lo que nos llevó a resituar a varios maestros y –en otros casos- a proponer diferentes subgrupos dentro de cada categoría. El apartado final de este capítulo pretende sistematizar los datos obtenidos en función de los nuevos perfiles surgidos al analizar la práctica en aula, intentando descubrir algunas regularidades que nos ayuden a clarificar un poco más la propuesta inicial.

Dada la reducida cantidad de sujetos participantes, nos hemos limitado a realizar algunos análisis descriptivos que podrían permitirnos ofrecer algún tipo de respaldo a lo que ya hemos venido señalado; ciertamente, se trata de una primera aproximación al fenómeno en estudio, que requiere de una profundización mayor en futuras investigaciones.

VI.4.1. DISTANCIA ENTRE CUESTIONARIOS Y PRÁCTICA DOCENTE.

Como hemos indicado en forma reiterada, el punto de partida para la selección de los participantes en el estudio lo constituyó el cuestionario de dilemas aplicado a todos los profesores maristas en ejercicio (Loo, en preparación) durante el año 2009. Tres perfiles se desprendieron de las respuestas obtenidas de los participantes, cada uno de los cuales combinaba en diversa proporción las opciones representativas de cada teoría implícita. El análisis de la práctica pedagógica nos permitió, sin embargo, notar que muchos de ellos eran capaces de declarar explícitamente preferencias más sofisticadas que las que realmente activaban en la sala de clases; así, los datos recogidos en el aula nos permitieron configurar el panorama ilustrado en el cuadro VI.1.

Cuadro VI.1: Distancia entre las respuestas dadas al cuestionario de dilemas y la práctica pedagógica en aula (datos de los 17 profesores maristas participantes en el estudio).

Perfiles de acuerdo a cuestionario	Perfil Interdirecto		Perfil Interconstructivo		Perfil constructivo
	Perfil Directo	Perfil Indirecto	Perfil Interpretativo	Perfil Interconstructivo	Perfil Constructivo
1. Fernando					
2. Jorge					
3. Sergio					
4. Mario					
5. Alberto					
6. Claudia					
7. Esteban					
8. Margarita					
9. Irene					
10. Marcela					
11. Claudio					
12. Ana					
13. Enrique					
14. Javier					
15. Luis					
16. Carmen					
17. Jaime					

El primer aspecto que queda en evidencia al observar el cuadro VI.1. es que **los 6 profesores** clasificados dentro del perfil **interdirecto** tuvieron prácticas coherentes con esta categoría; no obstante –y como señalamos en su momento- dentro de este grupo es posible distinguir con claridad dos grandes polos: el primero, constituido por Fernando (VI.1.1), Sergio (VI.1.2), Jorge (VI.1.3), Mario (VI.1.4) y Alberto (VI.1.5), podría

ser considerado como un perfil propiamente **directo** pues en su intervención en la sala de clases casi no hallamos indicios de los supuestos ontológicos y epistemológicos de la teoría interpretativa; Claudia (VI.1.6), sin embargo, podría ser catalogada como la única exponente del perfil **interdirecto** original, dado que en su caso sí encontramos la combinación de supuestos a la que alude la definición conceptual de la categoría.

Con respecto a los profesores del perfil **interconstructivo**, la situación es mucho más variada; Esteban (VI.2.1) y Marcela (VI.2.4) optan mayoritariamente por alternativas propias de las teorías interpretativa y constructiva, pero su práctica no se diferencia en nada a la de los docentes del perfil **directo**. Margarita (VI.2.2) e Irene (VI.2.3), no obstante, pareciesen actuar en coherencia con lo declarado, si bien podrían ser ubicadas en el extremo **interpretativo** del perfil original, dada la ausencia de ATAs y estructuras de construcción de significado representativas de la teoría constructiva. Claudio (VI.2.5), finalmente, constituiría el único representante prototípico de lo que denominamos inicialmente como perfil interconstructivo.

En el último grupo la dispersión es aún mayor. Ana (VI.3.1), Enrique (VI.3.2) y Javier (VI.3.3) prefieren en el cuestionario alternativas que reflejan una concepción constructiva de la enseñanza y el aprendizaje escolar, aunque su práctica en aula es idéntica a la de los docentes del perfil menos sofisticado. Luis (VI.3.4) y Carmen (VI.3.5), por su parte, evidencian cierta predisposición a organizar su docencia desde supuestos constructivistas, aún cuando no se trata de una actuación consistente que permita ubicarlos de lleno en el perfil constructivo; de hecho, su actuación es bastante similar a la de Claudio (VI.2.5) por lo que podrían ser reclasificados dentro del grupo interconstructivo. Jaime (VI.3.6), por último, sería el único participante que –al menos desde nuestro esquema de análisis– respondería al perfil **constructivo** original.

En muchos casos, en consecuencia, encontramos discrepancias entre lo declarado y lo que efectivamente sucede en el aula; la magnitud de la brecha dependerá, no obstante, del punto de referencia empleado. En otras palabras, considerando sólo los datos del cuestionario de dilemas y los perfiles desprendidos a partir de las respuestas entregadas por los participantes, 12 profesores manifiestan coherencia entre ambas, número que se reduce drásticamente si tomamos en cuenta

los nuevos perfiles que parecen desprenderse del corpus de datos disponible, según se aprecia en el cuadro VI.2.

Cuadro VI.2: Cuantificación de la distancia entre las respuestas dadas al cuestionario de dilemas y la práctica pedagógica en aula de acuerdo a los perfiles originales y a los nuevos perfiles propuestos en el estudio.

	Discrepancia cuestionario – práctica de acuerdo a perfiles originales.	Discrepancia cuestionario – práctica de acuerdo a perfiles propuestos en el estudio
1. Fernando	=	- 1
2. Jorge	=	- 1
3. Sergio	=	- 1
4. Mario	=	- 1
5. Alberto	=	- 1
6. Claudia	=	=
7. Esteban	- 1	- 3
8. Margarita	=	- 1
9. Irene	=	- 1
10. Marcela	- 1	- 3
11. Claudio	=	=
12. Ana	- 2	- 4
13. Enrique	- 2	- 4
14. Javier	- 2	- 4
15. Luis	=	- 1
16. Carmen	=	- 1
17. Jaime	=	=

En el capítulo siguiente discutiremos la nueva propuesta de perfiles que se desprende de este estudio (directo, indirecto, interpretativo, interconstructivo y constructivo); por ahora, nos basta con constatar la existencia de una brecha –más o menos importante- entre lo que un maestro es capaz de declarar cuando se le solicita

reflexionar acerca de una serie de situaciones cotidianas de la vida del aula, y lo que efectivamente sucede cuando este mismo docente organiza la actividad conjunta con los estudiantes.

VI.4.2. SUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS Y ESTRUCTURAS DE CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADO.

Si nos centramos en las estructuras de construcción de significados empleados por los docentes de cada perfil (directo, interdirecto, interpretativo, interconstructivo y constructivo) podemos notar una tendencia bastante clara. Los docentes del perfil **directo**, salvo en el caso de Fernando (VI.1.1) que ya hemos analizado, optan mayoritariamente por la estructura **directa** y –bastante menos- por la **interdirecta**, lo que revelaría una epistemología realista que asume la correspondencia entre la mente del sujeto que aprende y la realidad percibida. En términos docentes, esto se traduciría en largas exposiciones del profesor centradas en la entrega de datos y hechos discretos como hemos ido comentando oportunamente.

Claudia, del perfil **interdirecto** (VI.1.6) mantiene esta epistemología realista, aunque emplea una estructura de construcción de significado de carácter interpretativo, es decir, que asume la posibilidad de acercarse al menos parcialmente a “la verdad”, aun cuando ésta se encontrará finalmente en poder del docente. Margarita (VI.2.2) e Irene (VI.2.3), del perfil **interpretativo** parecerían compartir supuestos epistemológicos con Claudia, lo que resulta bastante coherente con lo que hemos señalado en el capítulo I.

Las estructuras **constructivas** recién aparecen, en diversas proporciones, en los profesores de los perfiles **interconstructivo** y **constructivo**, lo que no implica –sin embargo- la desaparición de las variedades menos sofisticadas. Desgraciadamente, el número reducido de participantes no nos permite realizar análisis estadísticos más complejos, lo que nos permitiría verificar si estas aparentes diferencias son estadísticamente significativas o simplemente responde a la variabilidad propia de cualquier grupo humano.

Cuadro VI.3: Porcentaje de estructuras de construcción de significado directa, interdirecta, interpretativa y constructiva según perfil de los profesores.

Perfil	Profesores	Estructura directa	Estructura interdirecta	Estructura interpretativa	Estructura constructiva
Perfil DIRECTO	1. Fernando	93%	7%		
	2. Jorge	51%	49%		
	3. Sergio	92%	3%	5%	
	4. Mario	94%	6%		
	5. Alberto	28%	72%		
	6. Esteban	99%	1%		
	7. Marcela	86%	4%		10%
	8. Ana	93%	7%		
	9. Enrique	88%	12%		
	10. Javier	84%	16%		
Interdirecto	11. Claudia	15%	1%	84%	
Interpretativo	12. Margarita	21%	61%	18%	
	13. Irene	62%	30%	8%	
Interconstructivo	14. Claudio	29%	24%	35%	12%
	15. Luis	78%	15%	1%	6%
	16. Carmen	49%	10%	21%	20%
Constructivo	17. Jaime	52%	4%	4%	40%

VI.4.3. SUPUESTOS ONTOLÓGICOS Y ACTIVIDADES TÍPICAS DE AULA.

Excepto en el caso de Claudio (VI.2.5) observamos un continuo en la forma de estructurar la actividad a lo largo de la unidad que va desde la **sucesión de eventos aislados** (cada sesión tiene sentido en sí misma) propia de los docentes de los perfiles directo e indirecto, a la organización **recursiva** (cada actividad implica una constante vuelta atrás para dar un nuevo sentido a lo aprendido, finalizando la unidad con una tarea que implica reorganizar los aprendizajes desde una perspectiva personal) otorgada por nuestro único profesor constructivo. En medio, los profesores interpretativos e interconstructivos que vinculan las diferentes sesiones como si se tratase de una **cadena** en la que se va progresivamente aumentando la dificultad de las tareas y profundizando en el conocimiento declarativo, de manera que cada clase sirve como insumo para la siguiente. A diferencia de una estructura recursiva, en este caso no hay resignificación de los aprendizajes previos sino un proceso lineal que va siendo gestionado por el docente.

Respecto a los diferentes tipos de ATA (Cuadro VI.5) podemos apreciar las siguientes regularidades:

1. Todos los docentes favorecen la **activación de conocimientos previos**, aunque empleando modalidades bastante diversas. Los profesores del perfil **directo** –a excepción de la situación ya comentada de Fernando (VI.1.1)– parecen inclinarse mayoritariamente por la **exposición** (relatar a los alumnos lo que se ha hecho en la clase anterior) y en menor medida por el formato **pregunta-respuesta**, al igual que Claudia (VI.1.6), del **indirecto**. En los **interpretativos** e **interconstructivos** parece ser éste la modalidad dominante, posiblemente porque permite una mayor actividad del aprendiz, aunque sólo en el caso de docente **constructivo** (Jaime, VI.3.6) encontramos un ejercicio de **elaboración** en el que los estudiantes deben construir una definición del concepto libertad en la que expresen todo lo que saben o creen saber al respecto.

2. La **presentación del objetivo de la sesión** sólo se vuelve una constante en los profesores de los perfiles más sofisticados (interpretativo, interconstructivo y constructivo), alternando entre el **análisis** del mismo y tareas que buscan **despertar la necesidad** por aprender, propia de una concepción más constructiva. Los docentes del perfil **directo**, por su parte, pareciesen inclinarse un poco más por la **exposición** de la meta de la clase y/o de la unidad.
3. Todos los profesores recurren a la **presentación de nueva información** por **exposición del docente**, aunque carecemos de datos suficientes como para establecer si existen diferencias significativas de acuerdo al perfil al que pertenezca cada uno. Respecto a la modalidad de **interacción**, la encontramos presente en la mayoría de los docentes interpretativos e interconstructivos y en algunos del perfil directo; la **búsqueda autónoma**, sin embargo, sólo es favorecida por Jaime, del perfil constructivo (VI.3.6).
4. No es posible extraer patrones comunes en lo que dice relación al **uso del conocimiento** pues en la mayoría de los docentes observamos tareas de **reproducción de información** y de **aplicación de los contenidos**. No obstante, la **solución de problemas** sólo se presenta en docentes cercanos a la teoría constructiva (Claudio, VI.2.5, Interconstructivo, y Jaime, VI.3.6, Constructivo).
5. La **evaluación unidireccional** es casi omnipresente en todos los docentes, es decir, la mayoría de los sujetos observados en algún momento pidieron a los estudiantes mostrar su trabajo y actuaron como referentes únicos para establecer lo correcto y lo incorrecto. En una tendencia que ya hemos observado antes, la modalidad más sofisticada de actividad conjunta –el **análisis de perspectivas**– sólo apareció en la unidad llevada a cabo por el único profesor constructivo de la muestra.

6. En la **síntesis de los contenidos** no encontramos tendencias que pudiésemos asociar a las teorías implícitas de los docentes respecto a la enseñanza y al aprendizaje escolar.

Estamos conscientes de las limitaciones de los datos que acabamos de comentar, pues se basan en aspectos descriptivos muy básicos que se desprenden de una muestra pequeña de sujetos. No obstante, discutiremos en el apartado siguiente respecto a algunas ideas fuerza que podrían servir de guía a futuros estudios similares y que se desprenden de alguna forma de lo que acabamos de señalar.

Cuadro VI.4: Estructura de actividad de la unidad temática según perfil de los profesores.

Perfil	Profesores	Estructura de actividad
Perfil DIRECTO	1. Fernando	Sucesión de eventos aislados
	2. Jorge	Sucesión de eventos aislados
	3. Sergio	Sucesión de eventos aislados
	4. Mario	Sucesión de eventos aislados
	5. Alberto	Sucesión de eventos aislados
	6. Esteban	Sucesión de eventos aislados
	7. Marcela	Sucesión de eventos aislados
	8. Ana	Sucesión de eventos aislados
	9. Enrique	Sucesión de eventos aislados
	10. Javier	Sucesión de eventos aislados
Interdirecto	11. Claudia	Sucesión de eventos aislados
Interpretativo	12. Margarita	Cadena
	13. Irene	Cadena
Interconstructivo	14. Claudio	Sucesión de eventos aislados
	15. Luis	Cadena
	16. Carmen	Cadena
Constructivo	17. Jaime	Recursiva

Cuadro VI.5: Proporción de Actividades Típicas de aula según perfil de los profesores.

		Perfil DIRECTO										INTER DIRECTO	Perfil INTERPRETATIVO		Perfil INTERCONSTRUCTIVO			Perfil CONST.
		Fernando	Jorge	Sergio	Mario	Alberto	Esteban	Marcela	Ana	Enrique	Javier	Claudia	Margarita	Irene	Claudio	Luis	Carmen	Jaime
Activación conocimientos previos	Elaboración	16%																4%
	Pregunta respuesta	1%	2%		5%	6%					4%	15%	9%	12%	20%	4%	10%	4%
	Exposición		1%	26%	17%	2%	18%	9%	5%	7%	4%	3%	4%	4%		1%		10%
Presentación del objetivo	Despertar necesidad														3%			3%
	Análisis				1%					2%	1%			2%	4%	1%	1%	2%

	Exposición	1%	3%					1%	1%				2%	1%	1%	1%		
Presentación de nueva información	Búsqueda autónoma																	10%
	Interacción		15%			21%	1%	10%				4%	10%	11%	18%	7%		
	Exposición	42%	45%	29%	61%	10%	81%	58%	66%	66%	55%	5%	14%	40%	16%	55%	48%	14%
Uso del conocimiento	Solución de probl.														8%			9%
	Aplicación	37%	6%	27%		38%		18%	18%			24%	29%		19%			25%

	Reproducción		8%	7%	16%			2%	6%	21%	23%			24%		6%		
Revisión del trabajo de los alumnos	Análisis de perspectivas																	11%
	Retroalimentación compartida					8%											6%	
	Evaluación Unidireccional	2%	18%	11%		14%		2%	4%	3%	10%	49%	30%	4%	7%	4%	35%	8%

Síntesis de los contenidos	Reestructuración																
	Organización	1%	1%							2%		2%	2%	2%	21%		
	Exposición		1%			1%				1%	1%				2%		

Capítulo VII

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el presente estudio hemos pretendido indagar acerca de la posibilidad de acceder a las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene un grupo de 17 profesores maristas de Historia, Lenguaje y Religión a partir de la observación de su práctica pedagógica en aula. Para ello hemos elaborado un modelo de análisis que ha tenido como propósito obtener evidencias respecto a cómo los supuestos ontológicos y epistemológicos de dichas teorías se manifiestan en las actividades típicas de aula que emplean los docentes para organizar la actividad conjunta, y las estructuras de construcción de significado bajo las cuales llevan a cabo los intercambios comunicativos en la sala de clases.

En esta misma línea nos ha interesado establecer relaciones entre los supuestos ontológicos y los epistemológicos que estructuran las teorías implícitas de los profesores observados, formulando algunas conclusiones que nos permitan avanzar en la comprensión de los vínculos que es posible postular entre ambos y las etapas que podrían plantearse en una hipotética evolución de estas teorías, en línea de lo planteado por el estudio de Gutiérrez, Gómez Crespo y Pozo (2002) en el ámbito del conocimiento científico.

Asimismo, hemos intentado caracterizar las prácticas distintivas de los maestros que han sido categorizados en los diferentes *perfiles* que han servido como punto de referencia para la selección de la muestra (interdirecto, interconstructivo y constructivo (Loo, en preparación)), reflexionando acerca de la pertinencia de esta clasificación y su utilidad como constructo teórico que permita conocer y comprender la forma en que los docentes se representan el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar. Del mismo modo, hemos procurado contrastar la información arrojada por los cuestionarios de dilemas y la recogida desde la sala de clases para comprobar si en contextos escolares es posible postular una discrepancia similar a la identificada en

estudios previos como los de Torrado y Pozo (2006), planteando posibles explicaciones al fenómeno.

A pesar de analizar un número muy limitado de casos, los resultados arrojados por esta investigación nos han permitido discutir una serie de aspectos teóricos y metodológicos desprendidos de los objetivos que han guiado el estudio y de la enormidad de datos que –con el correr de los años– fueron saliendo a nuestro encuentro. Muchos de ellos son consistentes con lo señalado en los primeros capítulos de este trabajo; otros nos invitan a seguir indagando en busca de mejores vías de acceso a las teorías implícitas de los profesores y su relación con otras variables que –sin duda– inciden en la forma en que los docentes ejercen influencia educativa en el aula.

Para facilitar la lectura de este último apartado, hemos organizado la información en grandes ideas fuerza que podrían desprenderse de este estudio, integrando en un solo bloque las posibles conclusiones que podrían derivarse de nuestro corpus de datos, los alcances de nuestras afirmaciones y sus posibles limitaciones, y las líneas de acción futura que podrían desprenderse de esta investigación.

VII.1. LA SALA DE CLASES: EN UN CONTINUO ENTRE LO IMPLÍCITO Y LO EXPLÍCITO.

El primer elemento que nos parece oportuno discutir dice relación con el marco teórico que sustenta el presente estudio; en efecto, en el capítulo I nos hemos referido abundantemente a la noción de **teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje**, constructo que haría alusión a los mapas intuitivos de la docencia escolar que –por procesos de aprendizaje asociativo– construimos los profesores para hacer más predecible y controlable la compleja realidad del aula (Doyle, 1986).

La pretendida supremacía de lo explícito y formal estaría –como señalan Pozo et al. (2006, p.97) “muy alejada del funcionamiento cognitivo habitual, natural, de la mente humana” de modo que los procesos y las representaciones implícitas

parecerían tener prioridad funcional con respecto a las representaciones de carácter explícito, pues de ordinario funcionarían de manera más eficaz, rápida y con menor costo cognitivo.

Los datos que hemos recogido, aunque limitados, parecen ser una evidencia para postular que el concepto de teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje nos permite entender **en parte** lo que sucede en la sala de clases. En otras palabras, es posible afirmar que los docentes parecen no ser conscientes de todo lo que hacen en el aula, existiendo muchas formas de enfrentar la actividad conjunta y gestionar la construcción del conocimiento escolar que responden más que a la formación profesional que han recibido explícitamente, a aquellos mapas intuitivos de ese territorio tan peculiar como es el aula escolar, adquiridos a través de su experiencia como aprendices y maestros.

A lo largo de este estudio hemos apreciado numerosos ejemplos en los que los profesores han hecho una declaración explícita orientada en una determinada línea y luego han actuado en una dirección totalmente opuesta, sin dar muestras de tener conciencia de la dicotomía en la que se ven envueltos. Es el caso, por ejemplo, de Claudia (VI.1.6) que define interpretación como la emisión de un juicio personal y –por tanto- subjetivo de la realidad y, acto seguido, corrige a los estudiantes porque no han sido capaces de dar la interpretación correcta; Alberto (VI.1.5) que propone una lectura crítica de las Sagradas Escrituras y luego asigna a los estudiantes una tarea que sólo implica reproducción de información literal; Claudio (VI.2.5) que habla de construir conocimiento y luego dedica una parte importante de la clase a entregar definiciones cerradas de un concepto específico, o los diferentes docentes –como Javier (VI.3.3) o Mario (VI.1.4)- que después de largas exposiciones unidireccionales preguntan a los alumnos respecto al aprendizaje alcanzado en la sesión o las dudas que aún persisten en ellos, como suponiendo que han sido capaces de comprender la avalancha informativa a la que han sido sometidos.

Lo que acabamos de señalar pareciese respaldar el supuesto de partida de este estudio: si queremos comprender en profundidad lo que sucede en la sala de clases y promover una transformación de la docencia en aula de acuerdo a los requerimientos

de la nueva sociedad del conocimiento y la información, debemos tener en cuenta que hay muchos aspectos de la acción docente que escapan a la conciencia de los profesores. De este modo, es posible pensar que aun cuando muchos docentes declaren explícitamente su adhesión a una serie de principios de corte constructivista y reporten prácticas coherentes con ellos, no siempre pensamiento y acción irán de la mano; esta falta de convergencia entre lo explícito y lo implícito responderá, fundamentalmente, a la forma natural de funcionar de la mente humana y no sólo a resistencias de tipo consciente, como en ocasiones se suele pensar.

Nuestra afirmación, si fuese cierta, tendría importantes consecuencias prácticas. La fundamental, desde nuestra perspectiva, apuntaría a los modelos de transformación de las prácticas pedagógicas que se impulsan desde diferentes niveles del sistema escolar formal. Desde nuestro punto de vista, éstos deberían acercarse mucho más a las propuestas de Martín y Cervi (2006) y los procesos de redesccripción representacional descritos por Pozo y Rodrigo (2001) y presentados en el capítulo II, que a las largas jornadas de instrucción directa a las que suelen ser sometidos nuestros docentes durante los períodos de vacaciones. Conocer una metodología o un determinado principio teórico no es garantía de su inmediata aplicación en el aula; es más, como hemos visto –por ejemplo– en las clases de Fernando (VI.1.1) y Sergio (VI.1.3), los docentes son capaces de reinterpretar las propuestas instruccionales elaboradas por agentes externos, desde sus propios mapas intuitivos, vaciándolas de sentido y transformándolas en algo conocido y controlable. En el primer caso, una actividad de exploración de conocimientos previos, totalmente experiencial, queda reducida a un cuestionario individual de entrega de datos puntuales, mientras que en el segundo, la enseñanza de estrategias de lectura termina convertida en ejercitación automática carente de reflexión acerca de los mecanismos cognitivos puestos en juego durante la resolución de la tarea.

Por otra parte, hemos tenido la oportunidad de observar en terreno algunas de las características distintivas de estas teorías implícitas (Pozo et al., 2006), como su **función pragmática**, su **activación automática** y su **naturaleza situada**. Así, hemos visto como Sergio (VI.1.3) y Mario (VI.1.4) han optado por la presentación de

información mediante **exposición** del docente cuando se han visto apurados de tiempo y han sentido la necesidad de cumplir con lo planificado dentro de los plazos establecidos, haciendo uso de la estrategia que –a su juicio- resulta más efectiva en estos casos para promover el aprendizaje de los alumnos, y hemos observado a Javier (VI.3.3) y Enrique (VI.3.2) que, a pesar de preferir mayoritariamente opciones constructivas en el cuestionario de dilemas, enfatizan técnicas asociativas para que los alumnos puedan memorizar la información que será preguntada en la prueba sumativa de la unidad (función pragmática). Por otra parte, hemos contemplado a Luis (VI.3.4) reprender espontáneamente a una alumna que conversa mientras él expone diciéndole “¿quién es el que sabe?”, pese a inclinarse también en forma mayoritaria por opciones constructivas en el cuestionario de dilemas (activación automática). Asimismo, hemos visto cómo la mayoría de los profesores han enfrentado diferentes momentos de la actividad conjunta desde supuestos ontológicos y epistemológicos de teorías contrapuestas, según se trate de la exposición de contenidos o la retroalimentación del trabajo de los alumnos (naturaleza situada), como si el contexto específico de actividad restringiera la activación de una determinadas representaciones y favoreciera la de otras.

Sin embargo, estamos conscientes que la dimensión implícita **no agota** en ningún caso la realidad del aula. Existen también muchas decisiones explícitas e intencionadas que van configurando la interactividad entre aprendices y maestros en la sala de clases, algunas de ellas, alejadas de los supuestos constructivistas que inspiran nuestra reforma –como en el caso de Margarita (VI.2.2), que define el aprendizaje de su asignatura como la búsqueda de la **verdad histórica**, o Claudio (VI.2.5) que conceptualiza lo objetivo desde un realismo ingenuo propio de la epistemología de la teoría directa- y otras que implican un esfuerzo deliberado por promover la construcción compartida del conocimiento en el aula, como sucede en la unidad dirigida por Jaime (VI.3.6), en la que el docente explica con claridad los motivos que le impulsan a emplear una determinada estrategia, declarando explícitamente su deseo de ser coherente con la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar. Sin embargo, y como comentaremos más adelante, nuestros

datos pareciesen respaldar lo señalado por Pozo et. al. (2006) en el sentido que lograr este predominio de lo explícito constituiría más una conquista cognitiva y cultural, un logro del aprendizaje y la instrucción que una forma habitual de funcionamiento de la mente humana.

Con todo, tenemos conciencia que hemos tenido acceso a una pequeñísima fracción de la realidad y que aún quedan muchas preguntas abiertas para comprender en qué consisten y cómo se manifiestan en el aula las teorías implícitas que los profesores mantienen respecto a la enseñanza y el aprendizaje escolar. Muchas de ellas tienen que ver con la influencia del contexto en dichas representaciones implícitas; sería interesante analizar, por ejemplo, qué sucede con los profesores que trabajan en distintos niveles educativos: ¿se activarán los mismos supuestos si el docente hace clases en primaria o secundaria, o existirán diferencias significativas entre su forma de desempeñarse en ambos escenarios? Interés mayor concita, al menos en nuestro país, indagar respecto a la influencia del contexto socioeconómico en la forma en que los profesores se representan el proceso pedagógico: ¿existen diferencias entre los profesores que se desempeñan en colegios privados y en colegios de alta vulnerabilidad? ¿Qué sucede con un profesor que se desempeña en ambos contextos? ¿Desde qué supuestos ontológicos y epistemológicos estructura la docencia? ¿Es posible postular que el contexto socioeconómico va moldeando las representaciones intuitivas de los profesores? Evidentemente, la reflexión teórica nos entrega pistas sugerentes, sin embargo nos parece que así como en este estudio hemos podido aportar algunas evidencias que respaldan la teoría, también sería precioso verificar en contextos reales la influencia postulada –entre otros- por Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993).

Decíamos también –siguiendo a Coll y Sánchez (2008)- que las prácticas educativas escolares no son fenómenos autónomos que puedan estudiarse y comprenderse al margen de los contextos socio-institucionales en los que tienen lugar, pues en ellas inciden muchos otros factores, procesos y decisiones que se ubican mucho más allá de las paredes de la sala de clase, pero que resultan fundamentales para comprender la dinámica del aula. Las características de la red marista en Chile de

alguna forma nos permitieron situarnos en una institución relativamente consistente en términos de opciones pedagógicas y decisiones administrativas, cuidadosamente supervisadas desde equipos nacionales de animación. Esta situación “especial” nos lleva de inmediato a preguntarnos respecto a lo que sucede en otro tipo de centros, en los que existen tensiones entre las estructuras administrativas y las pedagógicas, e incluso en situaciones en las que los docentes –por diversas razones- no comparten el proyecto educativo institucional. ¿Cómo se ven afectadas las teorías implícitas de los docentes en situaciones como éstas? ¿Qué supuestos ontológicos y epistemológicos se activan cuando el profesor debe actuar en respuesta a demandas externas? ¿Qué sucede con un profesor que mantiene una teoría constructiva y se desempeña en un medio orientado por concepciones más directas? ¿Sucede lo mismo en la situación inversa? Son algunas de las muchas interrogantes que podrían plantearse en este ámbito.

Por otro lado, hemos tenido la oportunidad de acompañar a los profesores durante una unidad didáctica; ¿evolucionan sus teorías a medida que avanza el año? ¿Hay épocas del curso escolar en la que se activen un determinado tipo de representaciones y no otro? ¿Van cambiando estas teorías con la experiencia acumulada? ¿Efectivamente se va produciendo una involución, como plantean algunos estudios (Bautista, Pérez Echeverría y Pozo (2010), Castejón y Martínez (2001), Gómez, Guerra y Torres (2008), Tsai (2002), Martín et al. (2006), Martín et al. (en prensa)? ¿Se van haciendo más sofisticadas a medida que transcurren los años (Fives y Bueh (2010), Meyer (2004), Prosser, Ramsden, Trigwell & Martín (2003) y Rubie-Davis, Flint & McDonald (2011)). ¿Qué variables inciden para que se produzca uno u otro fenómeno? Son algunas de las preguntas que se despiertan a partir de nuestro estudio y que serían interesantes de responder no sólo con los métodos empleados hasta ahora, sino a través de un análisis de la práctica sostenido en el tiempo.

En otro orden de cosas, el análisis de los datos nos ha llevado a plantear la pregunta por la relación entre teorías implícitas y calidad docente; en efecto, en alguna de las situaciones observadas (Fernando, VI.1.1) nos ha resultado difícil distinguir si lo que hemos visto en el aula obedece a una determinada idea de lo que es enseñanza y

aprendizaje o a una cierta despreocupación por realizar clases de mejor calidad; ciertamente, no se ha tratado de la tónica dominante dentro de la muestra seleccionada, pero deja abierta la interrogante para futuros estudios de esta naturaleza. Nuestra impresión, sin embargo, es que hemos encontrado muy buenos docentes en todos los perfiles, que se han esforzado por crear un buen clima dentro del aula, han aprovechado el tiempo de la mejor manera posible, han programado convenientemente las actividades asignadas a los alumnos y han empleado la tecnología como apoyo a la docencia; en otras palabras, han hecho lo que han creído mejor para promover el aprendizaje de sus estudiantes.

Hemos dejado para el final un aspecto teórico de suma importancia. Tal como señalan Colomina, Onrubia y Rochera (2001), resulta imposible entender adecuadamente lo que hace o dice el profesor sin tener en cuenta lo que han dicho o hecho, o la que harán o dirán los alumnos y viceversa; desde esta perspectiva nuestro análisis del aula resultaría insuficiente e incompleto al centrarse sólo en uno de los vértices del triángulo interactivo (Coll, 2001), como si retrocediésemos al modelo proceso-producto predominante hace algunas décadas (Coll y Solé, 2001) analizando las teorías implícitas de los docentes al margen de la actividad compartida con los estudiantes, e independiente de ella.

Resulta conveniente, entonces, explicitar que hemos hecho un “recorte” de la realidad que obedece a una opción teórica por la idea de “jerarquías estratificadas” que pretende integrar las dimensiones cognitiva y sociocultural en el análisis del aula. En efecto, tal como señala Pozo (2001, 2008), desde este concepto se asume no sólo la existencia de diferentes niveles de análisis de un problema sino un tipo de relación entre ellos que establece que cada nivel de funcionamiento del sistema está **restringido** por la operación de los niveles inferiores, aunque la verdadera comprensión o significado de ellos sólo se puede obtener del análisis de los niveles superiores. En este sentido, reconocemos que sólo podemos entender la dinámica del aula desde una óptica que considere la actividad conjunta de aprendices y maestros en torno a un determinado contenido curricular, pero que la interactividad en la sala de

clases de alguna forma se ve restringida o limitada por las representaciones implícitas de uno de los actores esenciales de esta obra: el profesor.

Con este estudio hemos querido evidenciar la existencia de uno de los niveles inferiores – el representacional (Pozo, 2008)- y ofrecer formas empíricas de acceder a él, dejando abierto el desafío para que otras investigaciones descubran cómo las teorías implícitas que los docentes mantienen respecto a la enseñanza y el aprendizaje escolar restringen los mecanismos de influencia educativa que operan en el aula y, a su vez, cómo desde estos mecanismos (construcción de significados compartidos y transferencia progresiva del control (Coll, 2001) es posible promover la redescipción o reorganización jerárquica de dichas representaciones intuitivas. Nuestra hipótesis es que, efectivamente, las concepciones implícitas de los docentes inciden en el tipo de influencia educativa que se ejerce en la sala de clases y, en definitiva, en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes; verificarla será tarea de los que sigan nuestros pasos.

VII.2. PARECE POSIBLE ACCEDER A LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE QUE MANTIENEN LOS PROFESORES A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE SUS PRÁCTICAS EN AULA.

El segundo aspecto sobre el que detendremos nuestra mirada se relaciona directamente con la posibilidad de acceder a las teorías implícitas que los docentes mantienen acerca de la enseñanza y el aprendizaje, a partir del análisis de sus prácticas. Decíamos que las características de la actividad conjunta producida en el aula (Doyle, 1986), la transformaba en un escenario privilegiado para observar en acción sus representaciones intuitivas acerca del proceso pedagógico pues resultaba de tanta complejidad que era muy difícil –por el costo cognitivo implicado- gestionar **toda** la acción docente desde el conocimiento de carácter explícito adquirido en la formación profesional; lo señalado en el punto anterior parecería respaldar esta idea. A lo ya dicho, se deben añadir una serie de situaciones emergentes que fueron

cambiando la fisonomía del aula sin que ninguno de los involucrados pudiese intervenir en ello; así, nos encontramos desde interrupciones de clases producidas por temblores de fuerte intensidad (Carmen, VI.3.5) hasta problemas administrativos que retrasaron el inicio de la sesión más allá de lo esperado (Sergio, VI.1.3); como ya hemos señalado, en muchas de estas situaciones tuvimos la ocasión de apreciar la activación automática de las concepciones intuitivas de los docentes.

Asumiendo la presencia de una serie de dimensiones implícitas que atraviesan la práctica del maestro dentro del aula, creemos que es posible acceder en alguna medida a ellas – particularmente a parte de los supuestos ontológicos y epistemológicos que subyacen a las teorías implícitas de los docentes observados – empleando como herramienta de análisis el modelo que hemos diseñado para esta investigación.

En primer término, este esquema de análisis de la práctica nos ha permitido dar cuenta de todas las actividades típicas de aula observadas en cada unidad, ubicando cada una de ellas de acuerdo a su cercanía con los supuestos ontológicos de las teorías directa, interpretativa o constructiva; en este sentido, hemos encontrado distribuidas a lo largo de las distintas sesiones y de los diferentes profesores, todas las ATAs sugeridas en el modelo, incluyendo las diversas categorías propuestas en cada caso (VI.4.3). La forma en que se han manifestado en cada docente, sin embargo, pareciese no ser aleatoria y, como discutiremos más adelante, nos permiten pensar que el tipo de actividad que el profesor promueve en la sala de clases responde a algo más que a elementos explícitos, como el programa de estudio o los libros de texto propuestos por las diferentes editoriales, sino que se encuentra marcada también por sus teorías implícitas acerca de la enseñanza y el aprendizaje.

Por otro lado, nuestra opción por superar el mero aspecto formal de la actividad, integrando también el tipo de contenido que la genera y los procesos de aprendizaje que pareciese querer promover el docente se ha visto confirmada por los datos recogidos en esta muestra particular; así, hemos contemplado –por ejemplo– docentes que optan por la entrega de datos y hechos sin estimular procesos de aprendizaje constructivo, a través de diferentes formas de exposición. En el extremo

contrario, la actividad mental constructiva se ha visto favorecida en tareas mucho más abiertas que no buscan la mera reproducción de información sino una toma de postura personal frente a los contenidos académicos estudiados, como pudimos constatar en el caso de Jaime (VI.3.6). La coherencia observada entre actividades típicas, contenidos y procesos de aprendizaje en la mayoría de los profesores analizados pareciese ser otra evidencia que nos permitiría postular la validez de nuestro modelo.

En este sentido, y aunque tenemos claro que el diseño de investigación empleado no otorga la posibilidad de establecer relaciones de causalidad entre las tres dimensiones analizadas en cada ATA, creemos que es posible pensar en una cierta relación entre los supuestos ontológicos que subyacen a la teoría implícita del docente y la forma en que organizada la actividad conjunta; desde nuestra perspectiva, parece plausible suponer que el docente tiene en mente una cierta representación de lo que significa aprender, la que le lleva a seleccionar determinados contenidos o resultados de aprendizaje en detrimento de otros, los que implicarán una serie de procesos para su adquisición; a partir de esta selección –ubicada en un continuo implícito/explicito– escogerá un determinado tipo de actividad que será el que llevará a cabo dentro de una determinada clase y, posiblemente con un poco menos de conciencia explícita como discutiremos más adelante, la forma en que organizará la unidad en su conjunto. Es este esquema, los **contenidos** de aprendizaje pareciesen ser el elemento más directamente relacionado con los supuestos ontológicos y los que determinarían el tipo de actividad escogida; reconocemos, no obstante, que se trata de una hipótesis bastante incipiente que requiere del correspondiente respaldo empírico, el que podría ser logrado con futuros estudios que aborden esta problemática.

En segundo lugar, el esquema de análisis empleado ha reflejado –creemos que con bastante fidelidad– la variabilidad existente entre los diferentes perfiles docentes respecto a su forma de concebir el aprendizaje escolar, manifestada en el tipo de actividad promovida en el aula y en la manera de vincular las diferentes sesiones de una unidad. Así –como se ha expuesto en el punto VI.4.3– hemos observado a un número importante de profesores estructurar la unidad como una **sucesión de eventos aislados**, reflejo probablemente de los supuestos ontológicos de la teoría

directa; otros, han ordenado las diferentes sesiones en forma de una **cadena** que implica el desarrollo de un proceso cada vez más complejo y sólo el docente constructivo ha optado por la organización **recursiva** descrita en el capítulo IV. La visión panorámica de los datos nos ha permitido apreciar un cierto continuo entre los docentes lo que parecería respaldar de algún modo el modelo propuesto en este estudio.

También a nivel de ATAs específicas es posible establecer posibles diferencias entre los docentes, aun cuando la limitación de la muestra nos ha impedido verificar si éstas son estadísticamente significativas. No obstante, la información arrojada por la aplicación del modelo ha resultado bastante consistente con nuestro marco teórico; de esta forma, hemos visto cómo sólo un profesor del perfil constructivo ha empleado la búsqueda autónoma como forma de presentar nueva información (Jaime, VI.3.6), mientras que la mayoría del perfil directo –en coherencia con los postulados teóricos del capítulo I– han preferido la exposición unidireccional del docente.

Creemos que es posible postular que la coherencia entre los datos obtenidos y el marco teórico que nos ha servido de sustento apoya la validez del modelo empleado. Pese a ello, no debemos olvidar las limitaciones propias de este tipo de sistema de análisis; como se desprende de lo señalado por Coll y Sánchez (2008), no es infrecuente que las diferentes propuestas de observación de la práctica permitan interpretar adecuadamente la realidad desde la cual han surgido pero que su transferencia a otros contextos resulte, a lo menos, muy compleja. En este sentido, reconocemos las particularidades de la red marista a las que ya hemos hecho alusión y las restricciones impuestas por el tipo de centro en el que nos hemos situado; no obstante, creemos que estas limitaciones, más que invalidar el modelo, nos invitan a emplear nuevas categorías de observación: organización social del aula, manejo del clima instruccional, uso de la tecnología y otros muchos aspectos que podría sugerir la inmersión en nuevas realidades escolares y que nos permitirían acceder a los supuestos ontológicos que subyacen a las teorías implícitas de los docentes respecto a la enseñanza y el aprendizaje escolar.

Del mismo modo parece factible pensar en formas más económicas de acceder a la misma información -al menos en lo que dice relación con las **actividades típicas de aula**- elaborando, por ejemplo, cuestionarios que den cuenta de las diferentes variedades de ATAs que hemos observado y que permitan a los propios estudiantes indicar la frecuencia con que se manifiestan en un aula en particular. De este modo, podríamos abarcar el número suficiente de sujetos para efectuar los análisis estadísticos que en este caso han resultado imposibles de realizar, y que nos permitirán obtener conclusiones un poco más amplias respecto a la relación entre teorías implícitas y prácticas docentes.

A nivel epistemológico da la impresión que el modelo ha resultado igualmente eficaz; tal como comentábamos en el apartado VI.4.2, las **estructuras de construcción de significado** propuestas para analizar el intercambio comunicativo entre aprendices y maestros en torno a un contenido escolar, no sólo resultaron consistentes con los supuestos teóricos disponibles, sino que nos permitieron crear un mapa de los sujetos investigados bastante coherente y consistente.

Ahora bien, ¿para qué acceder a las teorías implícitas de los docentes a través de su acción en el aula? Ciertamente, uno de los motivos principales para emprender esta tarea es contribuir a la construcción de conocimiento en un área relativamente inexplorada. Otro, quizás el más relevante desde el punto de vista práctico, es ofrecer una herramienta que permita promover los procesos de **redescripción representacional** que mencionábamos en el capítulo II. De acuerdo a Pozo et al (2006), la modificación de las teorías implícitas acerca de la enseñanza y el aprendizaje sólo sería posible a través de procesos de aprendizaje explícito, los que no necesariamente implican la substitución de unos conocimientos por otros, sino ante todo la multiplicación de las actitudes epistémicas con respecto a los objetos y su integración en una única teoría que redescriba las relaciones de esos componentes en un nuevo nivel; en definitiva, no basta con representar el mundo a través de las teorías, es preciso representar incluso dichas teorías en sí mismas (Dienes y Perner, 1999). Un modelo como el que hemos construido podría servir como espejo al docente – con la debida ayuda proporcionada por el conocimiento experto- para

“verse a sí mismo” y tomar conciencia de muchas de las decisiones que realiza en el aula y que, como hemos visto, escapan a su control consciente.

Sabemos, sin embargo, que los docentes nunca abandonarán sus representaciones implícitas porque forman parte del equipamiento cognitivo “de serie” del ser humano, y poseen una serie de ventajas a las cuales ya hemos aludido; lo que sí podemos llegar a hacer es ayudarles a explicitar sus creencias implícitas y controlarlas en aquellas situaciones en las que pudiera impedirles formas de conocimiento y de intervención en el aula más complejas y adaptadas a las necesidades formativas de la sociedad de la información. (Pozo et. al, 2006)

VII.3. IMPORTANCIA DE LA CONVERGENCIA METODOLÓGICA: ACCESO A LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LOS DOCENTES DESDE LOS CUESTIONARIOS DE DILEMAS.

Los datos obtenidos en nuestro estudio nos permiten también discutir la pertinencia de los cuestionarios de dilemas como una forma de acceso a las teorías implícitas de los docentes respecto a la enseñanza y el aprendizaje. Como indicamos en el punto VI.4.1, el 70,6% de los sujetos seleccionados manifestó prácticas consistentes con el perfil en el cual había sido clasificado a partir de las respuestas seleccionadas en dicho instrumento. Esta evidencia nos permitiría respaldar empíricamente su validez como herramienta útil para aproximarnos a las concepciones intuitivas de los profesores; ahora bien, aunque la información obtenida no nos permite extraer mayores conclusiones respecto a las características del cuestionario que favorecerían la activación de algunos de los supuestos implícitos sobre los que los docentes construyen sus representaciones intuitivas acerca del proceso pedagógico, creemos que muchas de las ventajas que Martín et al. (2006) atribuyen a este instrumento hacen posible que –al menos en parte- el sujeto se sitúe en un escenario bastante cercano a la dinámica de aula.

En efecto, los dilemas propuestos, al presentar tres opciones válidas para cada situación, permiten al profesor superar en alguna medida la tentación de escoger aquella que represente lo socialmente deseable, seleccionando probablemente la que más se acerca a lo que él mismo considera una buena enseñanza, situación similar a la que enfrenta cotidianamente en la sala de clases; como hemos podido observar en la mayoría de las unidades analizadas, todos los profesores han realizado su mejor esfuerzo por entregar una docencia de calidad, haciendo lo que pareciesen estimar como la mejor alternativa para cada escenario en concreto. En esta misma línea, el cuestionario les “obliga” a decantarse por una opción o por otra, lo que no suele suceder con las escalas tipo likert, en las que es factible marcar opciones intermedias que no indican preferencia por una u otra alternativa; como sabemos, esta aparente neutralidad no es posible en el aula pues el maestro debe estar continuamente tomando decisiones respecto a las formas más adecuadas de gestionar la actividad conjunta y construir conocimiento con los estudiantes. Finalmente, el carácter situado del cuestionario recoge las principales actividades que enfrenta el docente al interior de la sala de clases: activación de conocimientos previos, presentación de nueva información, tareas que requieren el uso del conocimiento; frente a cada una de ellas el sujeto debe elaborar una respuesta, en la que se entrecruzarán una serie de dimensiones implícitas y. En consecuencia, ambas vías de acceso –cuestionario y análisis de la práctica- compartirían escenarios comunes de toma de decisiones, lo que podría explicar en parte la consistencia a la que hemos hecho alusión.

Por otra parte, las discrepancias encontradas mantuvieron el mismo patrón, ya reportado por Torrado y Pozo (2006): el cuestionario fue siempre por delante de la práctica, es decir, los sujetos fueron capaces de reportar opciones mucho más sofisticadas de las que pusieron en práctica dentro de la sala de clases, idea que desarrollaremos con más profundidad en el punto VII.6. No obstante, creemos que en esta regularidad es posible encontrar también un argumento para defender la pertinencia del cuestionario de dilemas empleado en éste y otros estudios (Martín et. al. (2006), Martín et al. (2012), Pérez Echeverría et al. (2006b)), aun cuando todavía no tengamos suficientes evidencias para definir la magnitud de la brecha entre la

información extraída por este medio y la observación del aula, y las variables que permitirían explicar a qué podría atribuirse que algunos sujetos sean capaces de ir más allá de lo que en verdad hacen en la sala de clases y otros den cuenta con bastante mayor fidelidad de sus prácticas reales.

El análisis de la práctica reveló, sin embargo, que es posible hacer clasificaciones aún más precisas pues –si bien la mayoría de los participantes respondió a lo esperado- dentro de cada perfil fue posible encontrar divisiones muy marcadas que remitían a uno u otro extremo del mismo; en el punto VII.5 discutiremos un poco más en detalle esta idea. De todas formas, nos parece conveniente señalar que – desde nuestra perspectiva- esta aparente debilidad no obedece a la naturaleza misma del instrumento sino al procedimiento empleado para construir los perfiles; en otras palabras, estimamos que los dilemas propuestos constituyen una alternativa válida para acceder a una parte de las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje mantenidas por los profesores, pero que resulta necesario ir más allá del análisis de conglomerados para levantar una tipología de profesores como la que buscamos construir (Martín et al., 2012).

A la luz de los datos que hemos recogido parece factible postular que hay dimensiones en las que resulta mucho más difícil asumir postulados constructivistas, como discutiremos más abajo. Si esto es así, sería insuficiente ponderar de la misma forma cada respuesta, pues finalmente el instrumento nos entregaría sólo un número de alternativas propias de cada teoría, olvidando que hay aspectos clave que pareciesen marcar diferencias decisivas en la forma de pararse en el aula de unos profesores y otros. Por ello, creemos que futuros estudios deberían emplear la **Teoría de Respuesta al Ítem** a fin de calcular el peso específico de cada pregunta y, a partir de estos datos, construir perfiles que se acerquen mucho más a lo que efectivamente podemos observar en la sala de clases, como propondremos un poco más adelante.

Finalmente, si asumimos la existencia de un continuo entre lo explícito y lo implícito como parte del funcionamiento cognitivo natural de nuestra especie (Pozo, 2010), deberemos también seguir respaldando la idea de **convergencia metodológica** planteada por Pozo y Rodrigo (2001) y evidenciada en esta tesis. Efectivamente, es

posible acceder a distintos planos de las representaciones que tienen los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje; los cuestionarios de dilemas pareciesen conectar con aspectos más implícitos que aquellos proporcionados por otro tipo de cuestionario, los auto reportes o las entrevistas en profundidad; sin embargo, implicarían un nivel más alto de elaboración que el de la práctica misma, pues el sujeto contaría con ciertas condiciones de respuesta que no se hallan presentes en la sala de clases. Asimismo, habría que reconocer que es posible que los aspectos más implícitos –como los supuestos conceptuales de la teoría, por ejemplo– resulten siempre inaccesibles al investigador dada la naturaleza misma del psiquismo humano.

En este sentido, si aceptamos como válida la nueva propuesta de perfiles que desarrollaremos en el punto VII.5, constataremos que la discrepancia entre cuestionario y práctica podría aumentar desde un 29,4 hasta un 82,4% de los sujetos, confirmando la supremacía de lo implícito a la que hemos aludido reiteradamente (Pozo, 2010); ahora bien, debemos reconocer que nuestros datos constituyen solamente una primera aproximación al fenómeno pues no han empleado el mismo punto de referencia para estimar las distancias entre una y otra vía de acceso a las teorías implícitas; por un lado, nos hemos basado en los perfiles propuestos por Martín et al. (en preparación) y los hemos comparado con los nuevos perfiles surgidos desde la práctica (VI.4.1). Futuros estudios deberían plantearse el desafío de contrastar ambos resultados usando el mismo punto de referencia: los cinco perfiles que propondremos como resultado de este estudio.

La complejidad del fenómeno en estudio hará indispensable la búsqueda constante de nuevas formas de acceso a la información, pues –como ya hemos señalado– nos encontramos ante un continuo implícito/explicito que admite múltiples puntos intermedios, a los que podemos tener acceso de diferentes formas; en definitiva, algunas aproximaciones nos acercarán a niveles más o menos explícitos, dependiendo posiblemente de lo “encarnadas” que se encuentren en contextos escolares reales. Interesante resultaría, por ejemplo, combinar diferentes metodologías en una única investigación, ordenando los resultados en una secuencia que nos permita dimensionar las discrepancias existentes entre los diferentes niveles,

proponer criterios de interpretación de los resultados y buscar formas más económicas de acceder a la misma información.

Con todo, creemos que nunca podremos prescindir del aula para conocer y comprender las teorías implícitas de los profesores respecto a la enseñanza y el aprendizaje; como ya hemos señalado, ofrece una serie de condiciones que ningún otro diseño de investigación puede replicar.

VII.4. TEORÍAS DIRECTA, INTERPRETATIVA Y CONSTRUCTIVA.

No es nuestra intención repetir aquí todo lo que hemos dicho en el capítulo I respecto a las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje; más bien nos interesa destacar la potencia explicativa de dicha formulación teórica para comprender una parte importante de la relación establecida entre profesores y alumnos en torno a los contenidos curriculares en las salas de clases. En efecto, a lo largo de las numerosas horas de grabación que pudimos analizar, nos encontramos con un grupo importante de docentes que encarnaba en el aula los rasgos más distintivos de lo que Pérez Echeverría et. al. (2001) y Pozo et al. (2006) –entre otros- describen como **teoría directa** acerca de la enseñanza y el aprendizaje: una epistemología aparentemente realista que parte del supuesto de que el conocimiento es una copia fiel de la realidad y que se vio traducida –a nivel pedagógico- en una cierta idea que la simple exposición al objeto del aprendizaje garantizaría el resultado esperado, entendido fundamentalmente como la reproducción literal de la información presentada por el docente sin la mediación de ningún proceso psicológico por parte del sujeto que aprende. Así, presenciábamos largos pasajes en los que docentes como Fernando (VI.1.1), Jorge (VI.1.2), Sergio (VI.1.3), Ana (VI.3.1), Esteban (VI.2.1) o Javier (VI.3.3) transmitían grandes volúmenes de información con una mínima participación de los estudiantes; en la mayoría de los casos, algunas preguntas retóricas como “¿se entiende?” o “¿está claro?” matizaban el discurso unidireccional, y parecían dejar en evidencia la idea implícita que la sola exposición al contenido producía aprendizaje en

los alumnos. Reveladora resultó, en muchos casos –como Mario (VI.1.4), por ejemplo- la pregunta que ponía término a estos extensos monólogos: “¿alguna duda?”. La ausencia de manos levantadas era interpretada, tal vez de manera ingenua por parte del maestro, como un indicador claro de que la exposición había sido lo suficientemente explícita como para favorecer la comprensión plena de lo declarado; de hecho, fue común encontrarnos en varias sesiones expresiones como “recuerden que eso lo **vimos** la clase pasada” que confirmaban –al menos desde nuestra perspectiva- esta convicción del profesor. Lo que acabamos de señalar parecería responder a lo indicado por Pozo et al. (2006) al afirmar que esta teoría se focaliza –en su versión más extrema- exclusivamente en los *resultados de aprendizaje*, sin situarlos en un contexto (*condiciones de aprendizaje*) ni vincularlos a la actividad del aprendiz (*procesos de aprendizaje*)

La predilección por la entrega de **datos y hechos** –o conceptos abordados como si fueran meros datos- que pudimos constatar en los profesores del perfil directo respondería, desde este marco teórico, a una concepción dualista del conocimiento de acuerdo a la cual éste sólo puede ser verdadero (cuando se ajusta a la realidad) o falso (cuando no lo hace), sin admitir posiciones intermedias. Dichos resultados de aprendizaje serían productos claramente identificables, logros de todo o nada que se acumulan sumativamente en la mente del educando. El aprendizaje, en consecuencia, promovería un “saber más”, poseer más información acerca de un mayor número de tópicos.

Como hemos comentado un poco más arriba, desde el punto de vista ontológico el aprendizaje aparecería como un **estado o suceso aislado**, carente de un marco temporal más amplio que le de forma; así, observamos sesiones desconectadas unas de otras o, en su versión más extrema, actividades de una misma sesión sin mayor conexión entre sí (Jorge, VI.1.2).

Finalmente, y aunque nuestro corpus de datos no nos permite extraer conclusiones de carácter general, la mayoritaria presencia de sujetos representativos de este perfil (58,8%) en una institución que ha hecho una opción explícita por una concepción socioconstructivista de la enseñanza y el aprendizaje y que ha invertido

más de una década en su instalación en los centros, nos lleva a pensar que es muy probable que en otros ambientes el porcentaje de aulas organizadas desde una teoría **directa** pueda ser aún mayor. Ahora bien, como hemos expresado con anterioridad, esto no significa que hallamos estado en presencia profesores poco dedicados a su labor profesional, como podría sugerir una cierta caricaturización de este perfil; muy por el contrario, muchos de ellos –como Enrique (VI.3.2) o Javier (VI.3.3)– gozan de una enorme valoración entre sus estudiantes por el rigor alcanzado en el tratamiento de los contenidos y la exigencia académica impresa al trabajo de aula. ¿Cómo se relaciona lo que acabamos de comentar con las representaciones intuitivas de los propios estudiantes acerca de lo que debe ser la enseñanza y el aprendizaje escolar? Ciertamente se trata de un tema de enorme interés que podría constituir una nueva línea de investigación derivada de nuestro estudio, y que nos daría –quizás– algunas pistas para interpretar este fenómeno; no obstante, creemos que sería plausible postular que entre los estudiantes también prima una concepción directa del aprendizaje escolar que les lleva a valorar a los docentes que les entregan muchos contenidos, los mantienen ocupados anotando en sus cuadernos, y proyectan una cierta sensación de “saber mucho”. Comprobar esta hipótesis inicial será, sin duda, un desafío pendiente.

En el otro extremo del continuo observamos también la existencia de al menos un profesor –Jaime (VI.3.6)– que organizó su unidad desde una concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En su caso, observamos largos pasajes en los que los estudiantes tuvieron la posibilidad de construir conocimiento gracias a la mediación ejercida por el docente, en tareas que implicaban no sólo la adquisición de conceptos, sino la toma de postura personal y crítica frente a la doctrina católica analizada en clases. Lejos de caer en el relativismo, Jaime fue capaz de presentar el contenido teológico no como la verdad absoluta, sino como una perspectiva de análisis de la realidad valiosa y coherente, pero esencialmente limitada e incompleta, como todo el conocimiento humano.

Lo más interesante de todo esto, es que encontramos la mayor dosis de perspectivismo en una disciplina amenazada constantemente por el realismo

dogmático que a veces atrapa a ciertas concepciones religiosas, lo que parecería confirmar que la variable asignatura no se asocia necesariamente a las representaciones implícitas de los profesores (Loo, 2013); de hecho, encontramos profesores de los perfiles directo e interconstructivo dando clases de Historia, Lenguaje y Religión.

A nivel ontológico, el profesor en cuestión organizó la actividad conjunta de manera **recursiva**, lo que quiere decir que hizo uso de algunas actividades más representativas de la teoría directa, pero no se quedó en ellas, sino que les dio un significado más amplio integrándolas en un marco general que pretendía conducir a los aprendices a la elaboración de un esquema mental propio. Esta constatación parecería reafirmar una de las ideas que hemos repetido en numerosas oportunidades a lo largo de este texto: la redesccripción representacional no implica la supresión de los mapas de la realidad más ingenuos e intuitivos, sino su integración en una estructura más amplia y sofisticada que le otorga un nuevo sentido. En las clases de Jaime esta idea pareció hacerse realidad; vimos sesiones que analizadas de manera aislada remitían a un profesor preocupado de la reproducción de información, pero que con el correr de las horas era capaz de resituar esta actividad en un marco mucho más complejo, que permitía entender por qué había destinado aquellos minutos a la exposición unidireccional de conceptos, datos y hechos.

En medio, una serie de manifestaciones de los supuestos ontológicos y epistemológicos de la teoría interpretativa que revelaron con bastante claridad lo señalado por Pérez Echeverría et al. (2001): una concepción de aprendizaje **activo pero reproductivo**. Y aunque nuevamente debamos matizar nuestra afirmación a causa de lo reducido de nuestra muestra, los ejemplos de Claudia (VI.1.6) y Margarita (VI.2.2) pareciesen apuntar al hecho que mientras más actividad del estudiante promueve el docente, mayor es también su preocupación por estimular la evaluación unidireccional de dichos productos, lo que resultaría coherente con lo que acabamos de indicar: el profesor está interesado en que el aprendiz se involucre en el proceso de aprendizaje y para ello le asigna multiplicidad de tareas de aplicación de los contenidos; no obstante, y como su interés apunta también a construir una copia fiel de la realidad

(epistemología realista), multiplica las instancias de corrección y retoalimentación del trabajo de los estudiantes para asegurarse que exista “correspondencia” entre lo almacenado en la mente del sujeto y los contenidos académicos proporcionados por el profesor.

En síntesis, nuestro estudio parece mostrar que es posible encontrar prácticas representativas de todas las teorías acerca de la enseñanza y el aprendizaje, algunas más explícitas que otras, aunque sería plausible pensar que la versión menos sofisticada podría ser la más frecuente. Revelaría también que existen diferencias marcadas en la forma de gestionar la actividad conjunta y construir el conocimiento en el aula entre los profesores que mantienen una u otra teoría, y que estas diferencias posiblemente no podrían –como establecimos en el estudio inicial (Loo, 2013)- atribuirse ni a la asignatura ni al nivel educativo en el que se desempeña el docente sino a su forma de representarse la enseñanza y el aprendizaje escolar. No obstante, y como hemos recordado en otras ocasiones, es posible que existan otras variables que no hemos considerado en este estudio, y que podrían explicar parte de la variabilidad observada; futuras investigaciones deberán hacerse cargo de este aspecto.

VII.5. ALGUNAS IDEAS SOBRE PLURALIDAD REPRESENTACIONAL: UNA PROPUESTA DE PERFILES REPRESENTACIONALES QUE SURGE DESDE LA PRÁCTICA.

En varias oportunidades nos hemos referido al concepto de **pluralidad representacional** postulando que, de acuerdo al contexto, existirían mayores probabilidades de activación de determinadas representaciones implícitas por sobre otras; esto quiere decir que las teorías que acabamos de describir están lejos de ser estructuras rígidas aplicables en todo momento y situación, constituyendo más bien “redes de trazos que se activan y sintetizan en respuesta a una demanda en un contexto situacional determinado” (Pozo y Rodrigo, 2001, p.410).

Esta noción dio origen al concepto de **perfiles** que sirvió de punto de partida a esta investigación (Martín et al., 2012); de acuerdo a sus autores, sería muy difícil

encontrar sujetos “puros” en sus concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje pues todos los docentes poseerían mapas intuitivos del proceso pedagógico formados por retazos de las teorías directa, interpretativa y constructiva, producto de su participación en contextos de actividad orientados en mayor o menor medida por diferentes maneras de concebir la docencia (su experiencia como aprendices y maestros, el perfeccionamiento profesional realizado a lo largo de su vida, discursos oficiales predominantes al interior del sistema de educación formal, corrientes teóricas vigentes en tal o cual período, etc.). En consecuencia escogerían, al momento de analizar los dilemas propuestos en el cuestionario diseñado por los investigadores (Martín et al., 2006), alternativas representativas de las diferentes teorías; esta elección, sin embargo, no sería aleatoria, sino que nos permitiría encontrar ciertas regularidades que hablarían de tres grandes categorías de docentes: interdirectos, interconstructivos y constructivos. Nuestra propia investigación, replicada en un contexto cultural diferente, pareció confirmar dichos datos (Loo, 2013).

La información desprendida de nuestro estudio, aunque limitada, podría aportar algunas líneas de discusión teórica sobre las que conviene detenernos en este apartado. La primera de ellas es que, efectivamente, todos los sujetos analizados activaron supuestos ontológicos y epistemológicos de diferentes teorías, manifestados en la selección de distintas actividades típicas de aula en una misma sesión, en la diversa estructuración de la unidad temática y en el empleo de estructuras de construcción de significado también diferentes. Así, pudimos apreciar instancias de **presentación de nueva información** por **exposición** del profesor en el 100% de los casos, independiente del perfil al cual perteneciese el docente, y un porcentaje bastante similar de actividad de **evaluación unidireccional**; vimos, como en el caso Marcela (VI.3.5) la convivencia de epistemologías realistas y perspectivistas dependiendo del tipo de tema sobre el cual se discutiese, o el cierre de la clase que busca la organización del conocimiento por parte de los estudiantes –ATA cercana a una teoría interpretativa- después de extensos monólogos docentes de entrega de información (Javier, VI.3.3 y Luis, VI.3.4, por ejemplo). Como retomaremos en el punto VII.8, pareciesen existir determinados escenarios en los que resulta más difícil la

activación de supuestos constructivos, lo que nuevamente parecería confirmar la idea con la que iniciábamos este apartado.

Por otro lado, también parece ser cierto que la activación de los supuestos ontológicos y epistemológicos de las diferentes teorías no se produce al azar sino que sigue un determinado patrón lógico que nos permite defender la noción de **perfiles** propuesta por Martín et al. (2012). En efecto, da la impresión que en los menos sofisticados el sujeto organiza su práctica de aula fundamentalmente desde una teoría directa de la enseñanza y el aprendizaje, siendo capaz de activar en algunas ocasiones –como la **activación de conocimientos previos** o las atas de **uso del conocimiento**– supuestos ontológicos de corte interpretativo, pero nunca constructivos; cuando esto último sucede –como en Marcela, VI.3.5 – se trata claramente de una excepción que puede ser explicada por el cambio en el tema de discusión que se ha generado durante la clase. Por el contrario, sólo en los profesores de perfiles más sofisticados se activan supuestos de las tres teorías, aunque integrados jerárquicamente como ya hemos comentado en el punto VII.4.

A partir de los datos que hemos comentado largamente en el capítulo VI creemos que es posible, sin embargo, postular una nueva clasificación de perfiles que posea un mayor valor explicativo que la propuesta por Martín et al. (2012), respondiendo no sólo a las limitaciones en el análisis estadístico del cuestionario sino – ante todo- a lo que hemos podido observar en la sala de clases. Así, proponemos cinco tipos definidos en los siguientes términos:

1. **Perfil directo:** docentes que intervienen en la sala de clases fundamentalmente desde los supuestos ontológicos y epistemológicos de la teoría directa: privilegian la exposición de datos y hechos, no favorecen la actividad mental constructiva sino que ponen énfasis en procesos asociativos que permitan reproducir de mejor forma la información entregada por el docente, organizan la docencia como una sucesión de eventos aislados y gestionan el conocimiento desde una epistemología realista. Constituirían el 58,8% de nuestra muestra.
2. **Perfil interdirecto:** los profesores de este perfil compartirían la mayoría de los rasgos antes señalados, pero se acercarían más a un “realismo interpretativo”

(Pérez Echeverría et al., 2001) que admite aproximaciones sucesivas a un conocimiento que sigue siendo considerado como algo unívoco y seguro. Asimismo, promoverían mayor actividad del aprendiz en tareas de aplicación y/o reproducción del conocimiento. En este estudio, estarían representados por Claudia (VI.1.6) (5,9%)

3. **Perfil interpretativo:** serían los representantes más característicos de una concepción de aprendizaje **activo pero reproductivo**, es decir, que promueven abundantemente la participación del alumno en las diferentes etapas de la clase, organizan la unidad como una cadena de eventos enlazados pero siguen manteniendo una epistemología realista: su propósito último es que los estudiantes reproduzcan los contenidos declarativos y procedimentales con la mayor fidelidad posible. Margarita (VI.2.2) e Irene (VI.2.3) serían las exponentes prototípicas de esta categoría (11,8% de la muestra).
4. **Perfil interconstructivo:** se trataría de los profesores en los que se activan de manera inconsistente supuestos epistemológicos y ontológicos de corte constructivista, aunque la mayor parte del tiempo oscilar entre perspectivas más interpretativas y/o directas. En este estudio constituyen el 17,6% del total y están representados por Claudio (VI.2.5), Luis (VI.3.4) y Carmen (VI.3.5).
5. **Perfil constructivo:** maestros que estructuran la actividad del aula desde los supuestos ontológicos y epistemológicos de la teoría constructiva de acuerdo a la lógica que hemos descrito oportunamente. Sólo Jaime (VI.3.6) correspondería a este perfil (5,9%).

Desde nuestra perspectiva, esta nueva clasificación podría resultar más “sensible” a los eventuales procesos de transformación en las concepciones implícitas que pudiese experimentar un docente a lo largo de su trayectoria profesional o como resultado de programas destinados explícitamente a favorecer la redescrípción representacional de éstas, pues nos ofrece un continuo bastante coherente que identifica ciertos elementos clave que marcan la diferencia entre un perfil y otro. Estamos conscientes, con todo, que los datos que hemos recogido son aún

insuficientes y que nuestra propuesta, aunque coherente con lo que hemos observado y con el marco teórico que nos sustenta, debe ser sometida a nuevos estudios empíricos que permitan mostrar su consistencia como marco de análisis de las prácticas docentes en el aula.

VII.6. DEL DICHO AL HECHO... HAY DEMASIADO TRECHO.

Los datos obtenidos en esta investigación nos han revelado que es posible acceder en cierto modo a las teorías implícitas que los profesores mantienen respecto a la enseñanza y el aprendizaje a través de dos vías distintas: el empleo de un cuestionario de dilemas y el análisis de la práctica en aula; cada uno de ellas nos permitiría acercarnos a diferentes niveles del continuo implícito/explicito que hemos definido a lo largo de este trabajo. En nuestro caso, hemos postulado que la sala de clases -por las características que ya hemos detallado- nos permite tener acceso a las dimensiones más implícitas de las concepciones de los docentes, como ha parecido quedar de manifiesto al analizar la información extraída del análisis de cada sujeto participante.

Hemos visto que la distancia entre ambos niveles es una constante en la mayoría de los sujetos participantes en el estudio, comprobando en este caso que el pensamiento siempre va por delante de la acción o, dicho en otros términos, que cuando los profesores se detienen a pensar respecto a la forma en que reaccionarían ante determinadas situaciones ubicadas en el contexto de aula son capaces de declarar opciones más sofisticadas que las que realmente escogen cuando se encuentran en un escenario real. Nuestro estudio, en consecuencia, se ubicaría en línea con lo señalado por Torrado y Pozo (2006, p.227) que afirman que:

“ese desacuerdo entre lo que se dice y lo que se hace no sigue una pauta aleatoria, sino aparentemente ordenada, de modo que, en efecto, lo que los profesores dicen que harían sí tiene alguna relación (aunque no desde luego una identidad) con lo que hacen. Así, podemos ver que en todos los casos lo que los profesores dicen (...) se sitúa en posiciones más avanzadas de lo que realmente hacen. No hay ningún profesor cuya práctica docente

sea más compleja que su discurso, lo que tiende a suceder es exactamente lo contrario. Podríamos decir que las concepciones con que se identifican a través del discurso explícito son más complejas y elaboradas teóricamente que las que realmente pueden poner en práctica”.

Este dato podría explicarse a partir de lo señalado por Pozo et al. (2010, p.181), que sostienen que “lejos de creer que las disociaciones entre lo implícito y lo explícito, entre la acción y la cognición, entre la práctica y la teoría educativa son una anomalía, (...) hay motivos suficientes para aceptar que se trata de un rasgo esencial y característico no sólo de nuestra actividad mental sino también social, de forma que la coherencia o convergencia entre ambos polos, lejos de ser un supuesto de partida es más bien una conquista –cognitiva, social, educativa – que requiere nuevas teorías y nuevas prácticas (en este caso, educativas).”

Nuestros datos parecerían coincidir, por otra parte, con los hallazgos de Kang y Wallace (2005) que lograron establecer una mayor correspondencia entre creencias y práctica cuando el sujeto mantiene concepciones menos sofisticadas, y que la brecha comienza a hacerse patente al intentar identificar en el aula un estilo de intervención pedagógica que refleje representaciones más complejas. En efecto, tal como reportamos en el punto VI.4.1, los docentes clasificados dentro del perfil **interdirecto** presentaron una práctica pedagógica bastante coherente con las respuestas dadas en el cuestionario, mientras que muchos de los que se declararon constructivos estuvieron lejos de plasmar en el aula las intenciones declaradas en el papel, organizando la unidad temática desde los supuestos ontológicos y epistemológicos de la teoría directa.

Sin embargo, en el único caso de una práctica constructiva (Jaime, VI.2.6) observamos también un alto grado de consistencia entre discurso y acción, lo que podría resultar aparentemente en contradicción con lo que acabamos de señalar. Las palabras de Pozo et al. (2006, p.108) nos permite interpretar de mejor forma la situación:

“Este realismo implícito y encarnado hace que las concepciones constructivistas del aprendizaje y la enseñanza, que constituyen el núcleo esencial de las teorías científicas vigentes en este ámbito, resulten profundamente contraintuitivas y por tanto difíciles de

asumir (...) asumir el constructivismo supone aceptar una nueva epistemología que podríamos llamar perspectivista, que ponga en duda nuestra experiencia personal y sensorial (...) Es necesario, por tanto, superar las restricciones que imponen nuestras representaciones implícitas, pero también evitar que su superación vacíe de contenido esos propios procesos de aprendizaje y enseñanza”

En definitiva, plasmar los principios constructivistas en la acción docente resulta tan contrario a nuestros mapas intuitivos del aula y nuestras concepciones más implícitas respecto a lo que significa enseñar y aprender en la escuela, que conseguirlo pareciese ser posible sólo con un esfuerzo explícito e intencionado por parte del profesorado interesado en ello.

Por otro lado, Pozo y Torrado (2006) se preguntaban en su estudio si realmente “del dicho al hecho ¿hay de verdad mucho trecho?” estableciendo –a partir de los datos extraídos de una muestra compuesta por cinco profesores de música- que “la distancia entre lo que se dice y se hace (...) parece responder a un cierto desfase, de forma que cuando práctica y discurso no coinciden, lo que los profesores dicen que harían tiende a estar, por así decirlo, un paso (o una teoría) más avanzado de lo que realmente hacen” (p.227). Nuestros resultados, sin embargo, pareciesen no coincidir con los de estos autores pues –como hemos reportado- en algunos casos los sujetos son capaces de saltar de un extremo a otro del continuo teórico. La discrepancia entre ambos trabajos podría explicarse, no obstante, por la diversidad de contextos en los que han sido desarrollados y la particularidad que implica la enseñanza de un instrumento musical, centrada sobre todo en una interacción uno a uno que posiblemente permitiría una mayor conciencia por parte del docente de lo que se está realizando, y un menor coste cognitivo al tener que manejar un número significativamente menor de variables en comparación con lo acontecido en un aula con casi cuarenta almas y sus respectivos cuerpos.

Muchas preguntas quedan por responder aún, algunas de las cuales han surgido a partir de este trabajo: ¿por qué algunos sujetos son capaces de declarar prácticas mucho más complejas de las que realmente implementan en el aula y otros resultan bastante coherentes en ambos aspectos? ¿Es posible cuantificar la distancia

entre lo dicho y lo hecho? Si la brecha es demasiado grande, ¿se hace más difícil la redesccripción representacional? ¿Es posible que todos los sujetos logren acercar pensamiento y acción o sólo algunos están en condiciones de hacerlo? Si es posible, ¿qué condiciones se requieren para lograrlo? Éstas y muchas otras interrogantes podrían orientar futuras investigaciones interesadas por profundizar en la comprensión de nuestro fenómeno de estudio.

VII.7. CONSISTENCIA ENTRE SUPUESTOS ONTOLÓGICOS Y EPISTEMOLÓGICOS.

Finalmente, este trabajo nos ha permitido constatar una cierta consistencia entre los supuestos ontológicos y epistemológicos sobre los que se fundan las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantienen los profesores analizados. En efecto, tal como hemos visto reiteradamente en el capítulo VI, cuando los docentes han optado por actividades típicas de aula cercanas a la teoría directa, en la mayoría de los casos han empleado estructuras de construcción de significado representativas de ella. Por otro lado, las estructuras constructivas han aparecido mayoritariamente en actividades que promueven la actividad mental constructiva del alumno, aún cuando existen casos muy excepcionales, como el de Luis (VI.3.4), en los que el docente es capaz de resignificar formatos de actividad conjunta interpretativos desde una epistemología perspectivista. En esta misma línea, las evidencias recogidas nos llevarían a postular que las ATAs propias de una teoría directa parecerían, por el tipo contenido en torno al cual se estructuran, la naturaleza de los procesos cognitivos que promueven en los estudiantes y el formato de actividad conjunta que favorecen, incompatibles con los supuestos epistemológicos de una teoría constructiva.

Los datos, sin embargo, no nos permiten establecer relaciones de primacía de unos supuestos sobre otros, aun cuando los epistemológicos pareciesen ser uno de los criterios decisivos para clasificar a un docente en uno u otro perfil; en efecto, una de las variables clave para postular los cambios de categoría más significativos ha sido la forma en que se promueve la construcción del conocimiento dentro del aula. Por otra parte, una de las ATAs más “resistentes” a los principios constructivistas fue la de

presentación de nueva información, en la que todos los sujetos optaron –en mayor o menor proporción- por la **exposición** docente, como si quisiesen asegurarse que los aprendices han recibido el contenido declarativo “correcto”. Este fenómeno es particularmente claro en el caso de Claudio (VI.2.5) que se muestra muy abierto a estructurar la unidad desde una visión constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, ofreciendo tareas abiertas y espacios de discusión a los alumnos pero que, sin embargo, ha retrocedido a la clase frontal y expositiva cuando ha llegado el momento de abordar los conceptos centrales de la unidad. En esta misma línea debemos indicar que no hemos observado en ninguna de las clases analizadas la existencia tareas abiertas que conduzcan a estructuras de construcción de significado representativas de la teoría directa, lo que podría interpretarse como una cierta confirmación de lo que acabamos de señalar.

Por último, hemos parecido encontrar una cierta secuencia que de alguna forma podría darnos pistas respecto a una posible vía de transformación de las concepciones docentes:

1. En primer término, parece más sencillo para los profesores del perfil **directo** cambiar alguna actividad típica de aula en particular. En todos los casos hemos visto que son capaces de avanzar un paso más en su forma de organizar la interactividad en el aula, ofreciendo tareas un poco más sofisticadas que las que han sido habituales en ellos; así, casi todos ellos han integrado alguna ATA más interpretativa. Esta tendencia, sin embargo, ha parecido limitarse sólo a los perfiles más básicos pues los docentes del perfil interpretativo no han integrado tareas constructivas (como hemos visto, éstas implicarían normalmente una perspectiva epistemológica que escaparía al realismo propio de esta categoría).
2. No obstante, el salto al perfil **interdirecto** vendría dado por una ligera modificación en los supuestos epistemológicos, que admitirían una especie de realismo interpretativo que ya hemos comentado en el capítulo I. La forma de estructurar la unidad como una sucesión de eventos aislados seguiría siendo una constante de los dos primeros perfiles.

3. Siguiendo esta lógica, el paso del perfil interdirecto al **interpretativo** estaría dado por una forma diferente de estructurar la actividad conjunta de la unidad: desde la sucesión de eventos aislados a la organización en forma de cadena. Los supuestos epistemológicos serían compartidos con el perfil anterior.
4. El cambio de categoría vendría dado nuevamente por la dimensión epistemológica: el docente podría ser considerado **interconstructivo** desde el momento en que es capaz de construir conocimiento en el aula desde una orientación perspectivista, aun cuando lo haga de manera inconsistente.
5. El punto final de este proceso vendría dado por la integración de los dos tipos de supuestos, de modo que un profesor no podría ser considerado auténticamente constructivista si no organiza su práctica de manera recursiva y promueve las estructuras de construcción de significado perspectivistas.

Evidentemente, los datos de los que disponemos son muy limitados como para pretender generalizar la secuencia que acabamos de describir; en definitiva, lo que hemos hecho ha sido intentar construir una película con una serie de imágenes fijas, lo que no da cuenta necesariamente de la complejidad del fenómeno. Nuevos estudios podrían indagar en la plausibilidad de explicar la transformación de las concepciones de los docentes en los términos en que acabamos de describirlos. ¿Se trata de un proceso lineal? ¿Existen saltos cualitativos? ¿Todos los docentes pueden redescubrir sus representaciones implícitas?

Como podrá concluir el lector, si ha tenido la paciencia de llegar a esta altura de la reflexión, son muchas más las preguntas que se han desprendido de esta tesis que las respuestas sugeridas. El conocimiento humano, sin embargo, avanza en esta constante dialéctica; esperamos haber contribuido en algo a enriquecer la comprensión de un fenómeno que, como hemos señalado en las primeras páginas, puede resultar de vital importancia para comprender y transformar la escuela del siglo XXI.

REFERENCIAS

- Abd-El-Khalick, F. & Lederman, N.G. (2000) Improving science teachers' conceptions of nature of science: a critical review of the literature. *International Journal of Science Education*, 7, 665 – 701.
- Åkerlind, G.S. (2004) A new dimension to understanding university teaching. *Teaching in Higher Education*, 9 (3), 363 – 376.
- Åkerlind, G.S. (2008) A phenomenographic approach to developing academics' understanding of the nature of teaching and learning. *Teaching in Higher Education*, 13 (6), 633 -644
- Alexander, P., Murphy, P.K., Guan, J., & Murphy, P.A. (1998) How students and teachers in Singapore and the United States conceptualize knowledge and beliefs: positioning learning within epistemological frameworks. *Learning and Instruction*, 8 (2), 97 – 116.
- Alexander, P., Winters, F., Loughlin, S. & Grossnickle, E. (2012) Students' conceptions of knowledge, information and truth. *Learning and Instruction*, 22, 1-15
- Alger, C.L. (2009). Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning: Changes over the career span. *Teaching and Teacher Education*, 25 (5), 743–751.
- Anderson, J.R. (1983) *The architecture of cognition*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Aparicio, J.A., Hoyos, O. & Niebles, R. (2004) De velásquez a Dalí: las concepciones implícitas de los profesores sobre el aprendizaje. *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte*, 13, 144 – 168.
- Aparicio, J.A., & Pozo, J.I. (2006) De fotógrafos a directores de orquesta: las metáforas desde las que los profesores conciben el aprendizaje. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.) *Nuevas*

- formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 265 – 288). Barcelona: Graó.
- Ausubel, D. (2002) *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós (trabajo original publicado en 2000)
- Ávalos, B. (2002) La formación docente continua en Chile. Desarrollo, logros y limitaciones. En UNESCO. Formación docente, un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países. (pp. 35-58) Santiago de Chile: UNESCO.
- Bar Tikva, J. (2010). Socratic teaching is not teaching, but direct transmission is: Notes from 13 to 15-year olds' conceptions of teaching. *Teaching and teacher education*, 26(3), 656-664
- Bargh, J.A. y Chartrand, T.L. (1999) The unbearable automaticity of being. *American Psychologist*, 54 (7), 462 – 479
- Bautista, A. (2009) *Concepciones de profesores y alumnos de piano sobre la enseñanza y el aprendizaje de partituras musicales*. Tesis doctoral no publicada. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.
- Bautista, A., Pérez Echeverría, M.P. & Pozo, J.I. (2010). Music performance teachers' conceptions about learning and instruction: A Descriptive Study of Spanish Piano Teachers. *Psychology of Music*, 38, 85-106.
- Beas, J., Gómez, V., Thomsen, P. y Carranza, G. (2005) *Informe final Proyecto Fondecyt nº 1030920*: Estudio de la viabilidad de un modelo de evaluación del aprendizaje profundo y de un sistema de capacitación basado en el cambio cognitivo de los docentes.
- Ben-Peretz, M., Mendelson, N., & Kron, F. W. (2003). How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19, 277 - 290.
- Berry, J. y Sahlberg, P. (1996) Investigating pupil's ideas of learning. *Learning and Instruction*, 6 (1), 19-36
- Blanco, R. & Niaz, M. (1997) Epistemological beliefs of students and teachers about the nature of science: from 'baconian inductive ascente' to the 'irrelevance' of scientific laws. *Instructional Science*, 25, 203 – 231.

- Borko, H., & Putnam, R. T. (1996). Learning to teach. En D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 673–708). New York: MacMillan.
- Boulton-Lewis, G. M., Brownlee, J., Berthelsen, D., & Dunbar, S. (2008). Child care students' practical conceptions of learning. *Studies in Continuing Education*, 30(2), 119e128. doi:10.1080/01580370802097710.
- Boulton- Lewis, G., Marton, F., Lewis, D. & Wilss, L. (2000) Learning in formal and informal contextos: conceptions and strategies of Aboriginal and Torres Srait Islander university students. *Learning and Instruction*, 10, 393 – 414.
- Boulton-Lewis, G., Smith, D.J.H., McCrindle, A.R., Burnett, P.C. & Campbell, K.J. (2001) Secondary teachers' conceptions of teaching and learning. *Learning and Instruction*, 11, 35 – 51.
- Boulton-Lewis, G. Wills, L., y Lewis, D. (2001) Changes in conceptions of learning for Indigenous Australian university students. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 327 – 341.
- Bransford J., Brown, A. y Cocking, R. (Eds.) (2000) *How people learn. Brain, mind, experience and School. Extended edition*. Washington: National Academy Press.
- Bråten, I. y Strømsø, H. (2005) The relationship between epistemological beliefs, implicit theories of intelligence, and self – regulated learning among Norwegian postsecondary students. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 539 – 565.
- Brophy, J.E. & Good, T.L. (1986) Teacher behavior and student achievement. En M. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching* (3rd. Ed.) p. 328 – 375.
- Brown, Collins y (en el artículo de Coll)
- Brownlee, J. (2003) Paradigm shifts in pre-serice teacher education students: case studies of changes un epistemological beliefs. *Australian Journal od Educational & Development Psychology*, 3, 1 – 6.
- Brownlee, J., Boulton-Lewis, G. & Berthelsen, D. (2008) Epistemological beliefs in child care: implications for vocational education. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 457 – 471.

- Brunner, J.J. (2000a) *Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información*. Programa de promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, PREAL, documento nº 16.
- Bruner, J.J. (2000b) *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias*. Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe, Chile, 23 al 25 de agosto de 2000. UNESCO.
- Buehl, M. & Alexander, P. (2005) Motivation and performance differences in students' domain-specific epistemological belief profiles. *American Educational Research Journal*, 42 (4), 697 – 726.
- Buehl, M. & Alexander, P. (2006) Examining the dual nature of epistemological beliefs. *Internacional Journal of Educational Research*, 45, 28 – 42.
- Buehl, M., Alexander, P. A. & Murphy, P. K. (2002) Beliefs about schooled knowledge: domain specific or domain general? *Contemporary Educational Psychology*, 27, 415 – 449. doi:10.1006/ceps.2001.1103
- Butler, D. & Winne, P. (1995) Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65 (3), 245 – 281.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. En D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709–725). New York: MacMillan.
- Cano, F. (2005) Epistemological beliefs and approaches to learning: Their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 203 – 221.
- Caro, T. M. y Hauser, M.D. (1992) Is there teaching in nonhuman animals?. *The quarterly review of biology*, 67 (2), 151 – 174
- Carpendale, J. y Chandler, M. (1996) Understanding and subscribing to an interpretative theory of mind. *Child Development* 67, 1686 – 1706
- Castejón, J.L & Martínez, M.A. (2001). The personal constructs of expert and novice teachers concerning the teacher function in the Spanish educational reform. *Learning and Instruction*, 11 (2), 113-131.

- Castelló, M. (2010) Sísifo y el conocimiento práctico. *Infancia y aprendizaje*, 33 (2), 143 - 149
- Chartier, A. y Hébrard, J. (2000) Saber leer y escribir: unas "herramientas mentales" que tienen su historia. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 11-24.
- Chan, K. (2004) Preservice teacher's epistemological beliefs and conceptions about teaching and learning: cultural implications for research in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 29 (1), Article 1.
- Chan, K. & Elliot, R. (2000) Exploratory study of epistemological beliefs of Hong Kong Teacher Education students: resolving conceptual and empirical issues. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 28 (3), 225 – 234.
- Chan, K. & Elliot, R. (2002) Exploratory study of Hong Kong Teacher Education Students' Epistemological Beliefs: Implications on Beliefs Research. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 392 – 414.
- Chen, J. & Pajares, F. (2010) Implicit theories of ability of Grade 6 science students: Relation to epistemological beliefs and academic motivation and achievement in science. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 75 – 87.
- Chinn, C. y Brewer, W. (1993) The role of anomalous data in the knowledge acquisition: A theoretical framework and implications for science instruction. *Review of Educational Research*, 63, 1-49
- Cho, Y.H., Lee, J. & Jonassen, D.H. (2011) The role of tasks and epistemological beliefs in online peer questioning. *Computers & Education*, 56, 112 – 126.
- CIDE (2007) *Informe final del estudio: Estado del arte de la investigación y desarrollo de la educación en Chile*. Santiago de Chile: CIDE/Universidad Alberto Hurtado. Accesible (14.02.2011) en: <http://w3app.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/Informe%20Final%20Estado%20del%20Arte%20I+DE.pdf>
- Clará, M. y Mauri, T. (2010) El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y aprendizaje*, 33 (2), 131 - 141

- Claxton, G. (2001) *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*. Barcelona: Paidós (Trabajo original publicado en 1999)
- Cliff, A. F. (1998). Teacher-learners' conceptions of learning: evidence of a "communalist" conception amongst postgraduate learners? *Higher Education*, 35(2), 205 - 220. doi:10.1023/A:1003021132510.
- Coll, C. (2001a) Psicología de la educación En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (coords.). *Desarrollo Psicológico y educación. Vol II. Psicología de la educación escolar* (157 – 188). Madrid: Alianza
- Coll, C. (2001b). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (coords.) *Desarrollo Psicológico y educación. Vol II. Psicología de la educación escolar* (157 – 188). Madrid: Alianza
- Coll, C. & Monereo, C. (2008) Educación y aprendizaje en el siglo XXI: Nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades. En C. Coll y C. Monereo (Eds.) *Psicología de la educación virtual*, pp. 19 – 53. Madrid: Morata.
- Coll, C., Onrubia, J. y Rochera (2001) En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (coords.) (2001). *Desarrollo Psicológico y educación. Vol II. Psicología de la educación escolar* (157 – 188). Madrid: Alianza.
- Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2008) Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346 (mayo-agosto), 33 – 70.
- Coll, C. & Sánchez, E. (2008) Presentación. El análisis de la interacción profesor-alumno: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346 (mayo-agosto), 15 – 32.
- Coll, C. & Solé, I. (2001) Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (coords.) *Desarrollo Psicológico y educación. Vol II. Psicología de la educación escolar* (357 – 386). Madrid: Alianza.
- Colomina, R, Onrubia, J. y Rochera, M^a. J. (2001) Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J.

- Palacios y A. Marchesi (comp) *Desarrollo psicológico y educación*. 2. Psicología de la educación escolar. (p. 437 – 458) Madrid: Alianza.
- Conley, A., Pintrich, P., Vekiri, I. & Harrison, D. (2004) Changes in epistemological beliefs in elementary science students. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 186 – 204
- Cope, C. & Prosser, M.(2005). Identifying didactic knowledge: an empirical study of the educationally critical aspects of learning about information systems. *Higher Education*, 49(3), 345 - 372. doi:10.1007/s10734-004-6677-x.
- Cox, C. (1997) *La Reforma de la educación chilena. Contextos, contenidos e implementación*. Programa de promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, PREAL, documento nº 8.
- Cox, C. (2001) El curriculum escolar del futuro. *Revista Perspectivas* (Departamento de Ingeniería Industrial de la Universidad de Chile), 4 (2), pp. 213 – 232.
- Cubero, R. (2010) Sobre el conocimiento y la práctica educativa. *Infancia y aprendizaje*, 33 (2), 161 – 169.
- Cuevas, I. (2006). *Desarrollo humano y educación*. Manuscrito no publicado: Universidad Autónoma de Madrid.
- Dahl, T., Bals, M. y Turi, A. L. (2005) Are students' beliefs about knowledge and learning associated with their reported use of learning strategies? *British Journal of Educational Psychology* 75, 257 – 273.
- Dahlin, B., & Regmi, M. P. (1997). Conceptions of learning among Nepalese students. *Higher Education*, 33(4), 471 - 493. doi:10.1023/A:1002992411868.
- Dall'Alba, G. (1991) Foreshadowing conceptions of teaching. En B. Ross (Ed), *Research and Development in Higher Education* (Vol, 13, pp.293 – 297). Sydney: HERDSA.
- Damasio, A. (2008) *El error de Descartes*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Damasio, A. (2010) *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Ediciones Destino.
- De la Cruz, M., Bacallá, N. & Ricco, L. (1997) Los conocimientos implícitos en el docente: aportes de la lexicometría. *Estudios Pedagógicos*, 23, 17 - 31
- De la Cruz, M., Scheuer, N., Baudino, V., Huarte, M., Sola, G. & Pozo, J.I. (2002) ¿Cómo aprenden a escribir los niños? Las concepciones de padres y maestros de

- comunidades educativas en entornos socioculturales medios y marginados. *Estudios Pedagógicos*, 28, 7 – 29.
- De la Cruz, M., Scheuer, N., Caíno, G., Huarte, M., Baudino, V., & Ayastuy, R. (2001) El discurso en clases de maestros de nivel primario en distintos sectores socioculturales. *Estudios pedagógicos*, 27, 23 – 41.
- De la Cruz, M., Scheuer, N. & Huarte, M. (2006) Las prácticas discursivas de los profesores en clases de primaria: veo de dónde vienes y sé cómo hablarte. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 189 – 203). Barcelona: Graó.
- Delgado, F. & Zurita, M. (2003) Estudio de las teorías implícitas de la Educación Física en la formación inicial de los maestros en las diferentes especialidades de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Diferencias en función del género. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 5, 27 – 38.
- Dienes, Z. y Perner, J. (1999) A theory of implicit and explicit knowledge. *Behavioral and Brain Science*, 22, 735 – 808.
- Doménech, F., Traver, J., Moliner, M. & Sales, M.A. (2006) Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de secundaria y su conducta docente. *Revista de Educación*, 340, 473 – 492.
- Doyle (1986) Classroom organization and management. En M. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching* (453 – 494). Nueva York: MacMillan.
- Duarte, A. M. (2007). Conceptions of learning and approaches of learning in Portuguese students. *Higher Education*, 54(6), 781 - 794. doi:10.1007/s10734-006-9023-7.
- Dubé, J.E. (2008), Evaluación del acuerdo interjueces en investigación clínica. *Revista argentina de clínica psicológica*, XVII (1), 75-80.
- Duit, R., Treagust, D. y Widodo A. (2008) Teaching science for conceptual change: theory and practice. En S. Vosniadou (Ed.) *International handbook on research on conceptual change*. (pp.629 – 646) New York: Routledge.

- Dunkin, M.J. (1990) The induction of academic staff to a university: Processes and products. *Higher Education* 20, 47 – 66.
- Dunkin, M.J. (1991) Orientation to teaching, induction, experiences and background characteristics of university lecturers. *Australian Educational Research*, 18 (1), 31 – 52.
- Dunkin, M.J, & Precians, R.P. (1992) Award winning university teachers' concepts of teaching. *Higher Education*, 24, 483 – 502.
- Eklund-Myrskog, G. (1998). Students' conceptions of learning in different educational contexts. *Higher Education*, 35(3), 299 - 316. doi:10.1023/A:1003145613005.
- Eley, M. G. (2006). Teachers' conceptions of teaching, and the making of specific decisions in planning to teach. *Higher Education*, 51(2), 191 - 214. doi:10.1007/s10734-004-6382-9.
- Entwistle, N. (1998) *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC (Trabajo original publicado en 1987).
- Entwistle, N. (2007). Conceptions of learning and the experience of understanding: thresholds, contextual influences, and knowledge objects. En S.Vosniadou, A. Baltas, & X. Vamvakoussi (Eds.), *Reframing the conceptual change approach in learning and instruction* (pp. 123 - 143). Oxford: Elsevier.
- Entwistle, N. J., & Entwistle, D. M. (2003). Preparing for examinations: The interplay of memorising and understanding, and the development of knowledge objects. *Higher Education Research and Development*, 22, 19–42.
- Entwistle, N. & Marton, F. (1994) Knowledge objects: understanding constituted through intensive academic study. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 161 – 178.
- Entwistle, N. J., & Peterson, E.R. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, 41, 407–428.
- Entwistle, N. & Walker, P. (2000) Strategic alertness and expanded awareness within sophisticated conceptions of teaching. *Instructional Science*, 28, 335 – 361.

- Eyzaguirre, B. y Fontaine, L. (2008) *Las escuelas que tenemos*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.
- Feldman, J. (2006) *From molecule to metaphor. A neural theory of language*. London: MIT Press
- Fives, H. & Buehl, M. (2010). Examining the factor of the teachers' sense of efficacy scale. *The Journal of Experimental Education*, 78 (1), 118 – 134.
- Fox, D. (1983) Personal Theories of Teaching. *Studies in Higher Education*, 8(2), 151 – 163.
- Gagné, R.M. (1987) *Las condiciones del aprendizaje* (4ª Ed.) México: Nueva editorial interamericana. (trabajo original publicado en 1965).
- Gajardo, M. (1999) *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década*. (Documento nº 15). Santiago de Chile: Programa de promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).
- García, M.R. & Sebastián, C. (2011) Creencias epistemológicas de estudiantes de pedagogía en educación parvularia, básica y media: ¿Diferencias en la formación inicial docente? *Psykhé*, 20 (1), 29 – 45.
- García, M. & Vilanova, S. (2010). Cuestiones de dominio y concepciones epistemológicas en docentes universitarios de ciencias. *Revista Electrónica de Investigación en Ciencias (REIEC)*, 5, 1, 54-58.
- Gao, L. & Watkins, D. (2001) Identifying and assessing the conceptions of teaching of secondary school physics teachers in China. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 443 – 469.
- Gao, L., & Watkins, D. A. (2002). Conceptions of teaching held by school science teachers in P.R. China: identification and cross-cultural comparisons. *International Journal of Science Education*, 24(1), 61 - 79. doi:10.1080/09500690110066926.
- Gimeno, J. (1988) *La pedagogía por objetivos: la obsesión por la eficacia*. Madrid: Morata.
- Grañeras, M. y Parras, A. (Coords.) (2008) *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: MEPS y D.

- Gómez, V., Guerra, P. & González, M. (2010) Explorando el cambio epistemológico y conceptual en la formación inicial de profesores en distintos contextos universitarios. *Proyecto FONIDE N° 10935*. Consultado el 27.01.2012 en <http://www.fonide.cl/DedPublico/documentos>.
- Gómez, V., Guerra, P. & Torres, C. (2008) Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje. ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía? IV Encuentro Interregional de Investigadores en Educación, ENIN. Universidad de Concepción, Concepción, Chile.
- Gómez, V., Santa Cruz, J., Thomsen, P. & Rodríguez, C. (2008). *Diseño, aplicación y análisis de una intervención para elevar la calidad del aprendizaje en el aula a partir del cambio conceptual del profesor sobre sus prácticas pedagógicas constructivas* (Proyecto FONDECYT 2007/1070798). Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación, Departamento de Psicopedagogía y Orientación.
- Gómez Crespo, M.A., Pozo, J.I. y Gutiérrez, M. (2007) La reorganización de las representaciones sobre la materia: cambio continuo o discontinuo. En J.I. Pozo y F. Flores (Eds.) *Cambio conceptual y representacional en el aprendizaje y la enseñanza de la ciencia*. (pp.195 – 216). Madrid: Visor.
- Gopnik, A. y Meltzoff, A. (1999) *Palabras, pensamientos y teorías*. Madrid: Visor (Trabajo original publicado en 1997).
- Gow, L. & Kember, D. (1993) Conceptions of Teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20 – 33.
- Grady, J. (2007) Metaphor. En D. Geeraerts & H. Cuyckens. (Eds) *The Oxford handbook of cognitive linguistics* (pp. 188 – 213). New York: Oxford University Press.
- Greeno, J. G., Collins, A. C., & Resnick, L. (1996). Cognition and learning. En D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 15–46). New York: Macmillan.
- Gregoire, M., Ashton, P. & Algina, J. (2004) Changing preservice teachers's epistemological beliefs about teaching and learning in mathematics: An intervention study. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 164 – 185.

- Guerra, P. (2008) *Creencias epistemológicas y de eficacia docente de profesores que postulan al Programa de Excelencia Pedagógica y su relación con las prácticas de aula*. Tesis de Magíster no publicada. Facultad de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Gutiérrez, M., Gómez Crespo, M.A. & Pozo, J.I. (2002) Conocimiento cotidiano frente a conocimiento científico en la interpretación de las propiedades de la materia. *Investigações em Ensino de Ciências*, 7 (3), 191-203.
- Halldén, O. (1999) Conceptual change and contextualization. En W. Schnotz, S. Vosniadou y M. Carretero (Eds.) *New perspectives on conceptual change*. (pp.53 – 66). New York: Pergamon.
- Harris, K. y Alexander, P. (1998) Integrated, constructivist education: challenge and reality. *Educational Psychology Review*, 10 (2), 115 – 127.
- Hashwesh, M. (1986) Toward an explanation of conceptual change. *European Journal of Science Education*, 8, 229 – 249.
- Hativa, N. (2000) Becoming a better teacher: A case of changing the pedagogical knowledge and beliefs of law professors. *Instructional Science*, 28, 491 – 523.
- Ho, A. (2000) A conceptual change approach to staff development: A model for programme design. *International Journal for Academic Development*, 5, 30 – 41.
- Hofer, B. (2001) Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Journal of Educational Psychology Review*, 13 (4), 325 – 351.
- Hofer, B. (2004) Introduction: Paradigmatic approaches to personal epistemology. *Educational Psychologist*, 39 (1), 1-3.
- Hofer, B. & Pintrich, P. (1997) The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67 (1), 88 – 140.
- Inbar, D. (1996). The free educational prison: metaphors and images. *Educational Research*, 38(1), 77 - 92.

- Jiménez, A. & Correa, A. (2002) El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 525 – 548.
- Jiménez, A. & Correa, A. (2003) Concepciones del profesorado de educación infantil y primaria, secundaria y superior sobre la disciplina y gestión del aula. *Curriculum*, 16, 87 – 104.
- Judikis, J.C., Makuc, M., Molina, W., Estrada, C., Cárcamo, R. (2007) Teorías implícitas sobre el aprendizaje y su relación con las prácticas pedagógicas en estudiantes de pedagogía en la Universidad de Magallanes y profesores en ejercicio de la XII región. Informe final proyecto Fondecyt Nº 1070798. Consultado el 27.01.2012 en:
<http://ebookbrowse.com/gdoc.php?id=125301525&url=3f7e01d09d47ecb7eaa70ea2d3a8c074>
- Kagan, D. M. (1992b). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, (62) 2, 129–169.
- Kaufman, R. & Nelson, J. (2005) *Políticas de reforma educativa. Comparación entre países* (Documento nº 33). Santiago de Chile: Programa de promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).
- Karmiloff- Smith, A. (1994) *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza (trabajo original publicado en 1992).
- Kember, D. (1997) A reconceptualisation of the research into the university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7 (3), 255 – 275.
- Kember, D. & Gow, L. (1994) Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning. *Journal of Higher Education*, 65 (1), 58 – 74.
- Kember, D. & Kwan, K.P. (2000) Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28 (5), 469 – 490.
- Kane, R., Sandretto, S., & Heath, C. (2002). Telling half the story: a critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72(2), 177 - 228.

- Kang, N. & Wallace, C. (2005) Secondary Science Teachers' use of laboratory activities: linking epistemological beliefs, goals and practices. *Science Education*, 89, 140 – 165. DOI 10.1002/sce.20013.
- Klatter, E.B., Lodewijks, H.G.L.C. & Aarnoutse, C.A.J. (2001) Learning conceptions of young students in the final year of primary education. *Learning and Instruction*, 11, 485 – 516.
- Kuhn, D., Cheney, R. & Weinstock, M. (2000) The development of epistemological understanding. *Cognitive Development*, 15 (3), 309 – 328.
- Lakoff, G. & Jonson, M. (1980) *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Turner, M. (1989) *More than cool reason. A field guide to petic metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Laksov, K. B., Nikkola, M., & Lonka, K. (2008). Does teacher thinking match teaching practice? A study of basic science teachers. *Medical Education*, 42(2), 143 - 151. doi:10.1111/j.1365-2923.2007.02985.x.
- Law, Y., Chan, C & Sachs, J. (2008) Beliefs about learning, self-regulated strategies and text comprensión among Chinese children. *British Journal of Educational Psychology*, 78, pp. 51 – 73.
- Lederman, N.G. (1999) Teachers' understanding of the nature of science and classroom practice: factors that facilitate or impede the relationship. *Journal of Research in Science Teaching*, 36 (8), 916 – 929.
- Lemberg, J., Hewson, P.W. & Park, H. (1999) Relationships between prospective secondary teachers' classroom practice and their conceptions of biology and of teaching science. *Science Education*, 83(3), 347 – 371.
- León, O. y Montero, I. (2003) *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Lidar, M., Lundqvist, E., & Ostman, L. (2005). Teaching and learning in the science classroom: The interplay between teachers' epistemological moves and students' practical epistemologies. *Science Education*, 90, 148–163.

- Limón, M. (2006) The domain generality – specificity of epistemological beliefs: A theoretical problem, a methodological problem or both? *Internacional Journal of Educational Research*, 45, 7 – 27.
- Lonka, K., Joram, E. & Bryson, M. (1996) Conceptions of learning and knowledge: Does training make a difference? *Contemporary Educational Psychology*, 21 (3) 240 – 260.
- Loo, C. (2013). Teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje de los profesores de la congregación Marista en Chile. En preparación. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- López, M., Echeita, G. & Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(2), pp. 155-176.
- López-Íñiguez, G. & Pozo, J.I. (2013). The influence of teacher's conceptions on their students learning: children understanding of sheet music. En preparación. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.
- López-Íñiguez, G. & Pozo, J.I. (en prensa). Like teacher, like student? Conception of children from traditional and constructive teaching models regarding the teaching and learning of string instrument. *Cognition and Instruction*.
- Macchiarola, V. & Martín, E. (2007) Teorías implícitas sobre la planificación educativa. *Revista de Educación*, 343, 353 – 380.
- Mahlios, M., & Maxson, M. (1998). Metaphors as structures for elementary and secondary preservice teachers' thinking. *International Journal of Educational Research*, 29, 227 - 240.
- Marín, C., Scheur, N., & Pérez Echeverría, M.p. (2010) Formal music education not only enhances musical skills, but also conceptions of teaching: a study with woodwind students. *European Journal of Psychology of Education*, DOI 10.1007/s10212-012-0140-7.
- Marrero, J. (1993) Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M.J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero, *Las teorías*

- implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 243 – 276). Madrid: Visor.
- Marrero, J. (coord) (2009) *El pensamiento reencontrado*. Barcelona: Octaedro.
- Marshall, D., Summers, M., & Woolnough, B. (1999). Students' conceptions of learning in an engineering context. *Higher Education*, 38(3), 291-309.doi:10.1023/A:1003866607873.
- Martin, E. & Balla, M. (1991) Conceptions of teaching and implications for learning. *Research and Development in Higher Education*, 13, 298 – 304.
- Martin, E. & Ramdsen, P. (1992) An expanding awareness: how lecturer change their understanding of teaching. Paper presentado en 1992 en HERDSA Conference, Gippsland.
- Martín, E. y Cervi, J. (2006) Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 419 – 434). Barcelona: Graó.
- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharromán, A., & Villalón, R. (2006) Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 171 – 187). Barcelona: Graó.
- Martín, E., Pozo, J.I., Cervi, J., Pecharromán, A., Mateos, M., & Pérez Echeverría, M.P. (2005). ¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que el profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje? En C. Monereo y J.J. Pozo (Eds.) *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp.69-88). Barcelona: Graó.
- Martín, E., Pozo, J.I., Mateos, M., Martín, A., & Pérez Echeverría, M.P. (2012) *Conceptions of learning and teaching in primary and secondary teachers and*

- their relation to educational variables*. En preparación. Universidad Autónoma de Madrid.
- Martinez, M. A., Sauleda, N., & Huber, G. L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 17, 965 - 977.
- Marton, F. (1981) Phenomenography – Describing conceptions of the World around us. *Instructional Science*, 10, 177 – 220.
- Marton, F. & Säljö, R. (1984) Approaches to learning. En F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning*. Edimburgo: Scottish Academia Press.
- Mason, L., Boldrin, A. & Zurlo, G. (2006) Epistemological understanding in different judgment domains: Relationships with gender, grade level and curriculum. *Internacional Journal of Educational Research*, 45, 43 – 56.
- Mason, L. & Boscoso, P. (2004) Role of epistemological understanding and interest in interpreting a controversy and in Tepic – specific belief change. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 103 – 128.
- Miras, M. (2004) Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos. En C. Coll, E. Martín, T. Maurí, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (pp. 47 – 63). Barcelona: Graó.
- McAlpine, L., Weston, C., Berthiaume, D. & Fairbank-Roch, G. (2006) How do professors explain their thinking when planning and teaching? *Higher Education*, 51, 125 – 155.
- McDonald, S. & Songer, N.B. (2008) Enacting classromm inquirí: theorizing teachers'conceptions of science teaching. *Science Education*, 92, 973 – 993. DOI 10.1002/sce.20293.
- Mellado, V. (1996) Concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencias, en formación inicial, de primaria y secundaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 14 (3), 289 – 302.
- Mellado, V., Bermejo, M. L., Blanco, L. & Ruiz, C. (2007) The classroom practice of a prospective secondary biology teacher and his conceptions of the nature of

- science and of teaching and learning science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 6 (3) 7 – 62.
- Mellado, V., Ruiz, C., Bermejo, M.L. & Jiménez, R. (2006). Contributions from the philosophy of science to the education of science teachers. *Science & Education*, 15(5), 419 - 445.
- Meyer, H. (2004) Novice and Expert Teachers's Conceptions of Learners's Prior Knowledge. *Science Education*, 88 (6), 970 – 983.
- Meyer, H., Tabachnick, B.R., Hewson, P.W., Lemberger, J. & Park, H. (1999). Relationship between prospective elementary teachers classroom practice and their conceptions of biology and of teaching science. *Science Education*, 83(3), 323 - 346.
- Mineduc (2005) *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente*. Mineduc: Santiago de Chile.
- Mineduc (2012) *Bases curriculares*. Mineduc: Santiago de Chile.
- Miras, M. (2004) Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos. En C. Coll, E. Martín, T. Maurí, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (pp. 47 – 63). Barcelona: Graó.
- Monereo, C., Carretero, R., Castelló, M., Gómez, I. & Pérez Cabaní, M.L. (1999) Toma de apuntes en estudiantes universitarios. En J.I. Pozo y C. Monereo (coords.) *El aprendizaje estratégico* (pp. 219 – 236) Madrid: Santillana, "Aula XXI".
- Murcia, K. & Schibeci, R. (1999) Primary student teachers' conceptions of the nature of science. *Internacional Journal of Science Education*, 21 (11), 1123 – 1140.
- Murphy, P., Delli, L. & Edwards, M. (2004) The Good Teacher and Good Teaching: Comparing Beliefs of Second- Grade Students, Pre – Service Teachers, and In-Service Teachers. *The Journal of Experimental Education*, 72 (2), 69 – 92.
- Norton, L., Richardson, J., Hartley, J., Newstead, S. & Mayes, J. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education*, 50 (4), 537-571
- OECD (2000) *Knowledge management in the learning society*. París: OECD.

- OECD (2004) *Innovation in the knowledge economy. Implications for education and learning*. París: OECD.
- OECD (2010), Resultados PISA 2009: Resumen Ejecutivo. París: OECD.
- Olafson, L. J., & Schraw, G. (2006). Teachers' beliefs and practices within and across domains. *International Journal of Educational Research*, 45, 71–84.
- Olson (1998) *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.
- Onrubia, J. (2004) Enseñar: Crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En C. Coll, E. Martín, T. Maurí, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (pp. 101 – 124). Barcelona: Graó.
- Paakkari, L., Yynjälä, P. & Kannas, L. (2011) Critical aspects of student teachers' conceptions of learning. *Learning and Instruction*, 21, 705 – 7014.
- Pajares, M.F. (1992) Teachers' beliefs and educational research: clearing up a mecí construct. *Review of Research in Education*, 62, 307 – 332.
- Palmer, D.J., Stough, L. M., Burdinski, T. (2005) Identifying Teacher Expertise: An examination of Researchers' Decision Making. *Educational Psychologist*, 40 (1), 13 – 25.
- Pecharromán, I. & Pozo, J.I. (2006) ¿Qué es el conocimiento y cómo se adquiere? Epistemologías intuitivas en profesores y alumnos de secundaria. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 243 – 264). Barcelona: Graó.
- Pecharromán, I. & Pozo, J.I. (2008) Epistemologías intuitivas de los adultos: influencia de la edad, el nivel de instrucción y el dominio de conocimiento. *Estudios de Psicología*, 29 (3), 245 – 272.
- Pérez Echeverría, M.P., Mateos, M., Pozo, J.I. & Scheuer, N. (2001) En busca del constructivismo perdido. *Estudios de Psicología*, 22 (2), 155 – 173.
- Pérez Echeverría, M.P., Mateos, M., Scheuer, N. & Martín, E. (2006a) Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.)

- Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 55 – 93). Barcelona: Graó.
- Pérez Echeverría, M.P., Pozo, J.J., Pecharromán, A., Cervi, J. & Martínez, P. (2006b) Las concepciones de los profesores de educación secundaria sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 289 – 306). Barcelona: Graó.
- Pérez Serrano, G. (2004) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Perner, J. (1994) *Comprender la mente representacional*. Barcelona: Paidós (trabajo original publicado en 1991).
- Pinnegard, S., Mangelson, J., Reed, M. & Groves, S. (2011) Exploring preservice teachers' metaphor plotlines. *Teaching and Teacher Education*, 27, 639 – 647.
- Pintrich, P, Marx, R. y Boyle, R. (1993) Beyond cold conceptual change: The role of motivation beliefs and classroom contextual factors in the process of contextual change. *Review of Educational Research*, 63, 167 – 199.
- Porlán, R., & Martín del Pozo, R. (2004). The conceptions of In-service and Prospective Primary School Teachers About The teaching and Learning of Science. *Journal of Science Teacher Education*, 15(1), 39-62.
- Postareff, L. & Lindblom-Yläne, S. (2008) Variations in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18, 109 – 120.
- Postareff, L., Lindblom-Yläne, S. & Negvi, A. (2009) The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23 (5), 557 – 571.
- Pozo, J.I. (2001) *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata.
- Pozo, J.I. (2003) *Adquisición de conocimiento*. Madrid: Morata.
- Pozo, J.I. (2006) La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la

- Cruz (Eds.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29 – 53). Barcelona: Graó.
- Pozo, J.I. (2008) *Aprendices y Maestros*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J.I. (2009) *Aprendizaje verbal y conceptual*. Barcelona: UOC.
- Pozo, J.I. (2010) *El aprendizaje de contenidos escolares y la adquisición de competencias*. En C. Coll (Ed.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (pp.61 – 81). Barcelona: Graó.
- Pozo, J.I. y Gómez Crespo, M.A. (1997) ¿Qué es lo que hace difícil la comprensión de la ciencia? Algunas explicaciones y propuestas para la enseñanza. En L. Del Carmen (Ed.) *La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la naturaleza en la educación secundaria*. (pp. 73 – 105) Barcelona: ICE – Horsori.
- Pozo, J.I. y Gómez Crespo, M.A. (1998) *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid: Morata.
- Pozo, J.I., Martín, E., Pérez Echeverría, M., Scheuer, N., Mateos, M. y De la Cruz, M. (2010) Ni contigo ni sin ti ... Las relaciones entre cognición y acción en la práctica educativa. *Infancia y aprendizaje*, 33 (2), 179 – 184.
- Pozo, J.I. y Postigo, Y. (2000) *Los procedimientos como contenidos escolares*. Madrid: Edebé.
- Pozo, J.I. y Rodrigo, M.J. (2001) Del cambio de contenidos al cambio representacional en el conocimiento conceptual. *Infancia y aprendizaje*, 24 (4) 407 – 423.
- Pozo, J.I., y Scheuer, N. (1999) Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En J.I. Pozo y C. Monereo (Eds.) *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 87 – 108). Madrid: Santillana, “Aula XXI”.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Mateos, M., Pérez Echeverría, M.P. (2006) Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95 – 132). Barcelona: Graó.
- Pozo, J.I, Scheuer, N., Pérez Echeverría, M.P, Mateos, M., Martín, E. & de la Cruz, M. (2006) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*.

- Pratt, D.D. (1992) Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42, 203 – 220.
- Prosser, M., Ramsden, P., Trigwell, K. & Martin, E. (2003). Dissonance in experience of teaching and its relation to the quality of student learning. *Studies in Higher Education*, 28, 37-48.
- Prosser, M., Trigwell, K., y Taylor, P. (1994) A phenomenographic study of academic's conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4, 217 – 231.
- Qian, G. & Alvermann, D. (1995) Role of epistemological beliefs and learned helplessness in Secondary School Students' learning science concepts from text. *Journal of Educational Psychology*, 87 (2), 282 – 292.
- Quinlan, K.M. (1999) Commonalities and controversy in context: a study of academic historians' educational beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 15, 447 – 463.
- Reber, A.S. (1993) *Implicit Learning and Tacit Knowledge: An Essay on the Cognitive Unconscious*. New York: Oxford University Press.
- Rich, Y. & Almozlino, M. (1999) Educational goal preferentes among novices and veteran teachers of science and humanities. *Teaching and Teacher Education*, 15(6), 613 – 629.
- Richardson, J. (1999) The concepts and methods of phenomenographic research. *Review of Educational Research*, 69, 53-82.
- Richardson, J. (2007) Mental models of learning un distance education. *British Journal of Educational Psychology*, 77, pp.253 – 270.
- Rodrigo, M.J. y Correa, N. (1999) Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo". En J.I. Pozo y C. Monereo (Coord.) *El aprendizaje estratégico* (pp. 75 – 85). Madrid: Aula XXI/ Santillana.
- Rodrigo, M.J. y Correa, N. (2001) Representación y procesos cognitivos: esquemas y modelos mentales. En n C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Coords.) (2001). *Desarrollo Psicológico y educación. Vol II. Psicología de la educación escolar* (117 – 135). Madrid: Alianza.
- Rodrigo, M.J., Rodríguez, A., y Marrero, J. (1993) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

- Rodríguez Moneo, M. (1999) *Conocimiento previo y cambio conceptual*. Buenos Aires: Aique.
- Rodríguez Moneo, M. (2000) Presentación: estado actual y nuevas direcciones en el estudio del cambio conceptual. *Tarbiya*, 26, pp. 5-11.
- Román, M. (2005 a). *Sociedad del conocimiento y Refundación de la Escuela desde el aula*. Viña del Mar: Universidad del Mar.
- Román, M. (2005 b). *Diseños curriculares de aula en el marco de la sociedad del conocimiento*. Madrid: Eos.
- Román, M. (2005 c) *Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento*. Santiago de Chile: Arrayán.
- Román, M. y Díez, E. (1988). *Inteligencia y potencial de aprendizaje*. Madrid: Cincel.
- Román, M. y Díez, E. (1989). *Currículum y aprendizaje*. Pamplona: Itaka.
- Román, M. y Díez, E. (1994). *Currículum y enseñanza. Una didáctica centrada en procesos*. Madrid: EOS.
- Román, M. y Díez, E. (1999 a). *Currículum y programación. Diseños Curriculares de Aula*. Madrid: Eos.
- Román, M. y Díez, E. (1999 b). *Aprendizaje y currículum. Didáctica sociocognitiva aplicada*. Madrid: Eos).
- Román, M. y Díez, E. (2001 a). *Aprendizaje y currículum: Diseños Curriculares Aplicados*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Román, M. y Díez, E. (2001 b). *Diseños Curriculares de Aula. Un modelo de aprendizaje – enseñanza*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Rosenshine B. & Stevens, R. (1986) Teaching functions. En M. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching* (376 – 391). Nueva York: MacMillan.
- Rubia, F. (2007) *El cerebro nos engaña*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.
- Rubie-Davis, C., Flint, A. & Mc. Donald, M. (2011) Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships? *British Journal of Educational Psychology*, Online publication. doi: 10.1111/j.2044-8279.2011.02025.x

- Saban, A., Kocbeker, B.N. & Saban, A. (2007) Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*, 17, 123 – 139.
- Säljö, R. (1979) *Learning in the learner's perspectiva, I – some commonsense conceptions*. Reports from the Institute of Education: University of Gothenburg, Nº 77.
- Samuelowicz, K. & Bain, J. (1992) Conceptions of teaching held by academia teachers. *Higher Education*, 24, 93 – 111.
- Samuelowicz, K. & Bain, J. (2001) Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41, 299 – 325.
- Sánchez, E. (2010), *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- Sánchez, E., García, J., Castellano, N., de Sixte, R., Bustos, A. y García-Rodicio, H. (2008 a) Qué, cómo y quién: tres dimensiones para analizar la práctica educativa. *Cultura y Educación*, 20 (1), 95 – 118.
- Sánchez, E., García, J., de Sixte, R., Castellano, N. y Rosales, J. (2008b) El análisis de la práctica educativa y las propuestas instruccionales: integración y enriquecimiento mutuo. *Infancia y aprendizaje*, 31 (2), 233 – 258.
- Sánchez, E., García, J., Rosales, J., de Sixte, R. y Castellano, N. (2008c) Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis? *Revista de Educación*, 346. 105-136.
- Sánchez, E. y Mena, J. (2010) Hablamos de lo que no existe; y de lo que existe no hablamos. *Infancia y aprendizaje*, 33 (2), 185 – 197.
- Sánchez, E. y Rosales, J. (2005) La práctica educativa. Una revisión a partir del estudio de la interacción profesor – alumnos en el aula. *Infancia y aprendizaje*, 17 (2), 147 – 153.
- Sawyer, K. (2006) (Ed.) *The Cambridge handbook of The Learning Sciences*. Nueva York: Cambridge University Press.

- Sawyer, K. (2008). Optimising learning implications of learning sciences research. In CERI/OECD, *Learning in the 21 st Century: Research, Innovation and Policy*. Paris: OECD Publications. Accesible (2.10.2009) en: <http://www.oecd.org/dataoecd/39/52/40554221.pdf>
- Scheuer, N., de la Cruz, M., Huarte, M., Caíno, G., y Pozo, J.I. (2001) Escribir en casa, aprender a escribir: la perspectiva de los niños. *Cultura y Educación*, 13 (1), 425 – 440.
- Scheuer, N., de la Cruz, M., Pozo, J.I., Huarte, M., Bosch, M., Bello, A., y Baccalá, N. (2006) Las teorías implícitas de los niños acerca del aprendizaje de la escritura. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 153 – 170). Barcelona: Graó.
- Scheuer, N., de la Cruz, M., Pozo, J.I., y Neira, S. (2006) Children's autobiographies of learning to write. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 709 – 725.
- Scheuer, N., de la Cruz, M., y Pozo, J.I. (2010) *Aprender a dibujar y a escribir. Las perspectivas de los niños, sus familias y maestros*. Buenos Aires: Noveduc.
- Scheuer, N. y Pozo, J.I. (2006) ¿Qué cambia en las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza? Dimensiones y procesos del cambio representacional. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 375 – 402). Barcelona: Graó.
- Scheuer, N., Pozo, J.I., de la Cruz, M., y Baccalá, N. (2001) ¿Cómo aprendí a dibujar? Las teorías de los niños sobre el aprendizaje. *Estudios de Psicología*, 22(1), 185 – 205.
- Scheuer, N., Pozo, J.I., de la Cruz, M., y Echeñique, M. (2006) Las concepciones de los niños acerca del dibujo como teorías implícitas. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 135 – 151). Barcelona: Graó.

- Schnotz, W., Vosniadou, S. & Carretero, M. (eds.) (1999) *New perspectives on conceptual change*. Oxford: Pergamon.
- Schnotz, W., Vosniadou, S. & Carretero, M. (comps.) (2006) *Cambio conceptual y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Schommer, M. (1993) Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology*, 85 (3), 406 – 411.
- Schommer, M. (2004) Explaining the epistemological belief system: introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, 39 (1), 19 – 29.
- Schön, D.A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós (Trabajo original publicado en 1992).
- Schön, D.A. (1998) *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós (Trabajo original publicado en 1983).
- Schraw, G. y Dennison, R.S. (1994) Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460 – 475.
- Schraw, G. y Moshmann, D. (1995) Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7, 351 – 371.
- Schraw, G. & Olafson, L. (2002) Teachers' epistemological world views and educational practices. *Issues in Education*, 8 (2), 99 – 148.
- Schraw, G. & Sinatra, G. (2004) Introduction: Epistemological development and its impact on cognitions in academics domains. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 95 – 102 .
- Shuell, T. (1996) Teaching and learning in a classroom context. En D.C. Berliner y R.C. Calfee (Eds.) *Handbook of Educational Psychology* (726 – 764) Nueva York: Simon & Schuster MacMillan.
- Solé, I. y Coll, C. (2004) Los profesores y la concepción constructivista. En C. Coll, E. Martín, T. Maurí, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala, *"El constructivismo en el aula"* (14ª ed.) (pp. 7 – 23). Barcelona: Graó.
- Spitzer, M. (2005) *Aprendizaje. Neurociencia y la escuela de la vida*. Barcelona: Omega.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

- Stake, R. (2010). *Qualitative research. Studying how things works*. Nueva York: The Guilford Press.
- Strauss, S. y Shilony, T. (2002) Los modelos de los docentes respecto de la mente infantil y el aprendizaje. En L. A. Hirschfeld y S. A. Gelman (Eds), *Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura. Volumen II: 'Teorías' infantiles, estudios interculturales y consecuencias educativas*. (pp. 275 – 299) Barcelona: Gedisa. (Trabajo original publicado en 1994).
- Strauss, S., Ziv, M. y Stein, A. (2002) Teaching as a natural cognition and its relations to preschoolers' developing theory of mind. *Cognitive Development*, 17, 1473 – 1787.
- Tébar, L. (2007) *El profesor mediador del aprendizaje*. Santiago de Chile: Arrayán.
- Thomas, L. & Beauchamp, C. (2011) Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27, 762 – 769.
- Torff, B. (2003) Developmental changes in teachers's use of higher order thinking and content knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 95 (3), 563-569.
- Torrado, J.A. y Pozo, J.I. (2006) Del dicho al hecho: de las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 205 – 228). Barcelona: Graó.
- Trigwell, K., & Ashwin, P. (2006). An exploratory study of situated conceptions of learning and learning environments. *Higher Education*, 51(2), 243–258.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1996) Congruente between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education* 32, 77 – 87.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (2004) Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 409 – 424.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Taylor, P. (1994) Qualitative differences in approach to teaching first year university science. *Higher Education*, 27, 75 – 84.

- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999) Relation between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education* 37(1), 57 – 70.
- Trumbull, D., Scarano, G., & Bonney, R. (2006). Relations among two teachers' practices and beliefs, conceptualizations of the nature of science, and their implementation of student independent inquiry projects. *International Journal of Science Education*, 28(14), 1717–1750.
- Tsai, C. (1999). The progression toward constructivist epistemological views of science: A case study of the STS instruction of Taiwanese high school female students. *International Journal of Science Education*, 21(11), 1201–1222.
- Tversky, B. y Martin Hard, B. (2009) Embodied and disembodied cognition: Spatial perspective taking. *Cognition* 110, 124 – 129.
- Tynjälä, P. (1997) Developing education students' conceptions of the learning process in different learning environments. *Learning and Instruction*, 7 (3), 277 - 292
- UNESCO (2008) *Situación educativa de América Latina y El Caribe: garantizando la educación de calidad para todos*. Santiago de Chile: UNESCO.
- UNESCO/ LLECE (2008) *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y El Caribe. Primer reporte de los resultados del segundo estudio regional comparativo y explicativo*. Santiago de Chile: UNESCO.
- UNESCO/LLECE (2010) *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y El Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Van Driel, J.H., Verloop, N., Van Werven, H.I. & Dekkers, H. (1997) Teachers's craft knowledge and curriculum innovation in higher engineering education. *Higher Education*, 34, 105 – 122.
- Vilanova, S., García M. B. y Señoriño, O. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2). Consultado el 25.01.2012, en: <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-vilanova.html>.
- Vosniadou, S. (2002) Propiedades universales y culturo-específicas de los modelos mentales de los niños acerca de la tierra. En L. Hirschfeld y S. Gelman

- (compiladores) *Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura. Volumen II. Teorías infantiles, estudios interculturales y consecuencias educativas*. (pp.221- 243) Barcelona: Gedisa (trabajo original publicado en 1994).
- Vosniadou, S. (Ed.) (2008) *International handbook on research on conceptual change*. New York: Routledge.
- Watkins, D. (2004) Teachers as scholars of their student's conceptions of learning: A Hong Kong investigation. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 361 – 373.
- Webb, G. (1997) Deconstructing deep and surface: Towards a critique of phenomenography. *Higher Education*, 33, 195 – 212.
- Vermunt, J.D., & Vermetten, Y.J. (2004). Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational Psychology Review*, 16(4), 359–384.
- Wellman, H.M. (1995) *Desarrollo de la teoría del pensamiento en los niños*. Bilbao: Desclée de Brouwer. (trabajo original publicado en 1990).
- Windshitl, M. & Andre, T. (1998) Using computer simulations to enhance conceptual change: The roles of constructivist instruction and students epistemological beliefs. *Journal of Research in Science Teaching*, 35 (2), 145 – 160.
- Wood, K. (2000) The experience of learning to teach: Changing student teachers' ways of understanding teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 32, 75 – 93.
- Zelaya, V. & Campanario, J. (2001) Concepciones de los profesores nicaragüenses de Física en el nivel de secundaria sobre la ciencia, su enseñanza y su aprendizaje. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado* 4 (1). Consultado el 25.01.2012 en <http://web.archive.org/web/20041221201009/www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=206&docid=1059>
- Ziv, M. y Frye, D. (2004) Children's understanding of teaching: the role of knowledge and belief. *Cognitive Development*, 19, 457 – 477.

ANEXO 1

MANUAL PARA LA IDENTIFICACIÓN DE ACTIVIDADES TÍPICAS DE AULA

1. Definición

En términos generales, existe bastante acuerdo respecto al significado de este concepto; Sánchez (2008 a, p.112), por ejemplo, las define como “actividades regulares con un objetivo y un plan de trabajo que conforman cada una de las sesiones y que se repite habitualmente a lo largo de una UC”, mientras que Stodolsky (1991, p.27) las considera:

“Una parte de la lección que tiene un foco o tema y comienza en un punto y termina en otro (...) por la especificidad de su formato instruccional, por la de las personas que participan en él, por la de sus materiales y por la de sus expectativas y metas de comportamiento. Ocupa un cierto período de tiempo durante la lección y tiene lugar en un escenario físico determinado. El foco de un segmento puede ser instruccional o de gestión (managerial)”

Por su parte, Coll, Onrubia y Mauri (2008) emplean el término “**segmentos de interactividad**” definiéndolo como “formas específicas de organización de la actividad conjunta, caracterizadas por determinados patrones de actuaciones articuladas entre profesor y alumnos, y por una cohesión temática interna. Los segmentos de interactividad definen qué pueden hacer/decir los participantes en un momento dado de la actividad conjunta, y cumplen funciones instruccionales específicas.” (p.46)

2. Criterios para delimitar las Actividades Típicas de Aula.

Para poder delimitar el inicio y el término de una actividad debemos estar atentos a las marcas explícitas entregadas por el mismo profesor las que –como se puede apreciar en los ejemplos- en algunos casos se refieren al **cierre** de un segmento, en otros a su **inicio** o una combinación de ambas variedades.

5. Juan (Historia) **Después de haber recogido los conocimientos previos de los estudiantes, señala una actividad de trabajo personal:** ¿Entienden la generalidad, cierto? Qué necesito que hagan a continuación. Cada uno va a diseñar, va a redactar una definición de totalitarismo de acuerdo a lo

que hemos conversado y a lo que recuerdan de años anteriores. Una definición ... con cinco líneas quedo más que contento,

6. Carmen (Lenguaje) **Después de haber recordado conceptos de clases anteriores, cierra el segmento preguntando si aún quedan dudas y marca el cambio de actividad dirigiendo la atención hacia una página del texto del alumno:** ¿Quedó claro o hay dudas? **A** (varios): Quedó claro ... totalmente claro. **P:** Entonces, cambiamos de página. Vamos a la página 156. Quiero que observen lo que aparece ahí. Hay una imagen y hay un texto.
7. Camilo (Lenguaje) **Señala el inicio de la clase y el comienzo de una actividad de recuperación de los contenidos adquiridos previamente:** Bien niños, vamos a comenzar la clase. La idea es que podamos ir reforzando aquellos que estuvimos analizando en ocasiones anteriores, para luego ir construyendo en conjunto lo que viene para la unidad que comenzamos hoy, que está relacionada con el tema de la argumentación, tema que de alguna u otra manera nosotros hemos analizado, que hemos trabajado en años anteriores, por lo tanto, sobre el cual deberían tener algunos conocimientos, ¿o no? ¿Cuál es el ejemplo clásico de argumentación?

En el último ejemplo, el profesor de Lenguaje explicita a sus alumnos que se dispone a explicarles el contexto en el cual fue escrito el poema épica "*La Araucana*" como una forma de favorecer su comprensión; esta intervención marca un cambio claro entre lo que había estado realizando antes (explicar el concepto de estrategia) y lo que vendrá después.

8. Eduardo (Lenguaje): Hoy día vamos a dar un pequeño contexto de lo que es la araucana y de lo que hay que leer de la araucana. La araucana es un texto que hay que contextualizarlo chiquillos, porque de lo contrario uno se encuentra con un idioma, con un lenguaje, se encuentra con una referencia, con referentes absolutamente lejano en el tiempo y en el espacio. Por lo tanto, es un texto que se podría convertir en una tortura, no es una textura, es una tortura.

Del mismo modo, debemos utilizar otros referentes para delimitar una **actividad típica de aula**, confirmando la identificación primera realizada de acuerdo al criterio anterior:

- a) El tipo de tarea que se realiza (qué es lo que hacen o deben hacer profesor y alumnos): un cambio en la tarea en la que se comprometen profesor y alumnos supondría un cambio de ATA.
- b) La coherencia temática: cada actividad se centraría en un contenido específico, de manera que al producirse un cambio en éste (ya sea declarativo o procedimental), se daría inicio a una nueva actividad.
- c) La organización social del aula, es decir, el formato bajo el cual se produce la interacción entre los participantes.

3. Criterios para clasificar las Actividades Típicas de Aula.

Una vez que estamos seguros que nos encontramos frente a una determinada Actividad Típica de Aula corresponde clasificarla de acuerdo a la tipología elaborada para la presente investigación. El primer nivel de análisis se centra casi exclusivamente en aspectos formales: ¿qué es lo que se hace? Las categorías propuestas son las siguientes:

Actividades típicas de aula	Descripción
7. Activación de los conocimientos previos	El profesor recuerda los contenidos trabajados en sesiones anteriores que considera relevantes para iniciar la nueva sesión, exponiéndolos él mismo o demandando su recuperación por parte de los estudiantes. Comprende también las diferentes actividades para conocer lo que los estudiantes piensan sobre un tema o la forma en que han organizado el conocimiento que han recibido, más allá del contexto escolar.
8. Presentación de los objetivos de la sesión	El docente explicita de diversas formas lo que se espera que los alumnos hagan o aprendan al término de la sesión.
9. Entrega de nueva información	Corresponde a la parte de la sesión en la que el docente proporciona información nueva, ya sean contenidos declarativos o procedimentales.
10. Aplicación del nuevo conocimiento.	Una vez que el docente ha presentado nuevos conceptos o procedimientos, ofrece diferentes tipos de actividades personales o grupales para favorecer su aplicación.
11. Evaluación del trabajo personal/ grupal de los alumnos.	El docente recoge –en actividad de plenario- el resultado del trabajo individual y/o grupal, haciendo algún tipo de retroalimentación a lo expuesto.
12. Síntesis de los contenidos declarativos/procedimentales presentados en la clase.	Recapitulación –a modo de resumen- de las principales ideas que se han trabajado en la clase o de los pasos del procedimiento que se ha tratado de enseñar.

4. Criterios para identificar las subcategoría a la que pertenece un ATA.

Cada actividad típica de aula está, a su vez, dividida en tres subcategorías, las que surgen de combinar los **contenidos** a las que apuntan **y** los **procesos de aprendizaje** que intenta favorecer el docente. A modo de síntesis de cada uno de estos elementos, se ofrece la siguiente descripción:

A. Tipos de contenidos:

Contenidos declarativos			Contenidos procedimentales	
Datos y hechos	Conceptos	Principios	Técnicas	Estrategias
Información que afirma o declara algo sobre el mundo; deben aprenderse literalmente, de un modo reproductivo y no es necesario comprenderlos, El alumno debe hacer una copia más o menos literal o exacta de la información proporcionada y almacenarla en su memoria; este carácter reproductivo hace que el proceso fundamental de adquisición sea la <i>repetición</i> .	Relación entre elementos que comparten atributos comunes. Requieren comprensión del estudiante y establecimiento de relaciones con sus conocimientos previos.	Relación entre diferentes conceptos. Por ejemplo: a mayor altura, desciende la temperatura.	Repetición se una rutina de acción que se mantiene más o menos inalterable a lo largo del tiempo.	Uso deliberado y reflexivo de un conjunto de técnicas para resolver problemas y no sólo tareas rutinarias.

B. Procesos que intenta favorecer el profesor:

Para el conocimiento declarativo:

1. **No se produce ningún aprendizaje constructivo:** el aprendiz no detecta ningún conflicto que justifique explicitar y menos aún, modificar, aunque sea de forma mínima, sus conocimientos previos. El profesor actúa exclusivamente como dispensador de información.

2. **Crecimiento:** se añade información a su esquema o estructura cognitiva, sin que ello suponga ningún tipo de transformación en él. El estudiante toma conciencia que la información que tiene ante sí es desconocida para él, pero la asimila a sus esquemas previos sin mayor conflicto. El docente, en consecuencia, explicita la novedad del material, pero no promueve ningún tipo de vinculación entre éste y lo que el aprendiz ya conoce.
3. **Ajuste:** el aprendiz detecta en forma consistente anomalías entre lo que ya sabe y la nueva información que recibe, de modo que no puede simplemente añadirla a su estructura cognitiva pues ésta se ve de alguna forma desequilibrada.
4. **Reestructuración:** consiste en reorganizar la estructura conceptual, cambiar radicalmente nuestra forma de entender un dominio dado de conocimiento. En este sentido, se trataría más de un proceso que de un momento en el aprendizaje.

Para el conocimiento procedimental:

- a. **Uso del procedimiento sin ningún tipo de ayuda por parte del profesor:** el docente se limita a indicar el procedimiento que se debe llevar a cabo, suponiendo que el aprendiz está en condiciones de ejecutarlo de manera autónoma. No diagnostica el dominio que tienen del mismo, no lo enseña ni tampoco lo evalúa.
- b. **Uso técnico del algoritmo:** El docente enseña el procedimiento como una secuencia inalterable de pequeñas acciones encadenadas. Desde este enfoque, el estudiante debe reproducir de manera exacta el modelo dado por el profesor, quien se preocupa de explicitar con claridad qué es lo que se debe hacer y cómo hacerlo, pero no por qué ni para qué.

-
- c. **Automatización del procedimiento:** el profesor repite una y otra vez los pasos del procedimiento, sin detenerse demasiado en explicarlos (lo ha hecho previamente) y se preocupa, sobre todo, de proporcionar muchas oportunidades de práctica. El aprendiz condensa y automatiza el procedimiento.
 - d. **Uso estratégico del procedimiento:** el docente plantea la enseñanza/aprendizaje del procedimiento como un proceso de resolución de problemas, en el que el aprendiz debe ser capaz de encontrar su propia forma de operar, la que es complementada con el aporte de todos los miembros de la clase.

La combinación de estas dimensiones da origen a la tipología que se sintetiza en la siguiente tabla. Cada una de las ATAs que se ha identificado, debe ser ubicada en una de ellas; si no es posible, se debe indicar la razón.

Actividades típicas de aula	Categorías	Contenidos	Procesos de aprendizaje
7. Activación de los conocimientos previos.	Por exposición: El profesor “cuenta” lo que han estado trabajando en las sesiones previas.	Datos y hechos – Conceptos. Técnicas	No hay procesos constructivos.
	Pregunta – respuesta: Se establece un diálogo entre profesor – alumno en el que el primero demanda la “recuperación” de información entregada en clases previas o la expresión libre de lo que piensan o creen sobre el tema de estudio, como si se tratara de unidades aisladas de información.	Datos y hechos – Conceptos – Principios. Técnicas.	No hay procesos constructivos / Crecimiento Uso del procedimiento sin ayuda. Uso técnico del algoritmo
	Elaboración: Los alumnos son demandados a construir algún tipo de producto que refleje lo que saben o creen saber sobre el tema de la clase (redacción, organizador gráfico, etc.). El profesor se preocupa, sobre todo, de la forma en que está organizado dicho conocimiento y de los vínculos que existen entre el conocimiento escolar y la realidad cotidiana del estudiante.	Conceptos y Principios. Estrategias.	Crecimiento Ajuste Uso estratégico del procedimiento.
8. Presentación de los objetivos de la sesión	Exposición de los objetivos: El profesor enuncia el objetivo de la clase, como parte de una formalidad que debe cumplir y/o enuncia las actividades que se llevarán a cabo.	Datos y hechos Conceptos Técnicas	No hay procesos constructivos. Uso del procedimiento sin ayuda,
	Análisis del objetivo: El profesor explica el sentido de lo que se espera lograr en la clase para que los alumnos comprendan lo que se espera de ellos.	Datos y hechos Conceptos Principios Técnicas	Crecimiento. Uso técnico del procedimiento. Automatización.
	Despertar la necesidad por aprender: Además de presentar el sentido de los nuevos aprendizajes, el docente se preocupa que los alumnos descubran su relevancia para la vida cotidiana o para el aprendizaje de nuevos conocimientos.	Conceptos y principios. Estrategias	Ajuste. Uso estratégico del procedimiento.

9. Entrega de nueva información	Exposición: El docente es la principal fuente de información; entrega y explica los nuevos contenidos, apoyándose en el libro de texto o en presentaciones de power point. En el caso de un contenido procedimental, simplemente se enuncia de manera genérica en qué consiste, dando por hecho que la mera exposición es suficiente para su interiorización	Datos y hechos Conceptos Técnicas	No hay procesos constructivos. Uso del procedimiento sin ayuda.
	Interacción: Se establece un diálogo profesor – alumno a partir de pequeños trozos de información extraídos del libro de texto o presentados por el mismo docente. El procedimiento es explicado paso a paso como una secuencia que debe ser efectuada de manera más o menos inalterable.	Datos y hechos Conceptos Principios Técnicas	Crecimiento Uso técnico del algoritmo. Automatización.
	Búsqueda autónoma de los estudiantes: Los alumnos trabajan en forma independiente a partir del material impreso seleccionando y organizando la información. El profesor, finalmente, recoge y complementa lo realizado por los estudiantes.	Conceptos y principios. Estrategias	Ajuste Reestructuración Uso estratégico del procedimiento
10. Uso del conocimiento	Reproducción de información: El alumno deben responder, en forma individual, una serie de preguntas relacionadas con el conocimiento declarativo que se ha trabajado previamente; normalmente, se trata de tareas que requieren la reproducción de datos y hechos específicos. Los procedimientos se aplican de manera implícita.	Datos y hechos Conceptos Técnicas	No hay procesos constructivos Crecimiento Uso del procedimiento sin ayuda.

	Aplicación de los contenidos El estudiante realiza, en su escritorio, alguna tarea que implique un análisis profundo de los conceptos que se están trabajando en la sesión o aplica los pasos del procedimiento de acuerdo a las instrucciones del profesor	Datos y hechos Conceptos Principios Técnicas	Crecimiento Uso técnico del algoritmo Automatización del procedimiento.
	Solución de problemas El alumno debe resolver una situación problemática que requiere la aplicación del conocimiento que se ha adquirido en la clase en una situación abierta. Esta forma de proceder requiere la integración del contenido declarativo y procedimental	Conceptos y principios. Estrategias	Ajuste Reestructuración Uso estratégico del procedimiento
11. Revisión del trabajo personal/grupal de los alumnos.	Evaluación unidireccional El profesor pide a algunos alumnos o grupos de alumnos que lean o muestren su trabajo, señalado el nivel de adecuación de lo realizado. El destinatario de la información es el profesor.	Datos y hechos Conceptos Técnicas	No hay procesos constructivos Crecimiento Uso del procedimiento sin ayuda.
	Retroalimentación compartida El profesor solicita a los estudiantes compartir su trabajo con los compañeros, dando oportunidad al resto de la clase para complementar o corregir lo que han visto u oído. Finalmente, el docente señala la respuesta correcta (conocimiento declarativo o forma de realizar el procedimiento).	Datos y hechos Conceptos Principios Técnicas	Crecimiento Uso técnico del algoritmo Automatización del procedimiento
	Análisis de perspectivas El profesor promueve la confrontación de perspectivas entre los estudiantes, aceptando la pluralidad de visiones y promoviendo la búsqueda en común de la alternativa de respuesta que mejor explique la situación sobre la que se ha estado trabajando.	Conceptos y principios. Estrategias	Ajuste Reestructuración Uso estratégico del procedimiento.
12. Síntesis de los conceptos/procedimientos presentados en la	Exposición El profesor vuelve a repetir, de manera resumida, la información principal que ha entregado en la clase. Generalmente el conocimiento procedimental se mantiene	Datos y hechos Conceptos Técnicas	No hay procesos constructivos. Uso del procedimiento sin ayuda

clase.	a nivel implícito		
	Organización El profesor, en conjunto con los estudiantes, toma conciencia de lo que se ha aprendido en la sesión, destacando los aspectos que se consideran más relevantes, tanto a nivel declarativo como procedimental.	Datos y hechos Conceptos Principios Técnicas	Crecimiento Uso técnico del procedimiento Automatización
	Reorganización Implica una vuelta a los conocimientos previos, los que son contrastados con el conocimiento científico analizado en la sesión, destacando coincidencias y divergencias y destacando la potencia explicativa de la realidad que tienen unos y otros. En el caso de trabajarse el conocimiento procedimental, se analizan las diferentes formas de acción que se han empleado en clases, debatiendo sobre las fortalezas y debilidades de cada una.	Conceptos y principios. Estrategias	Ajuste Reestructuración Uso estratégico del procedimiento.

ANEXO 2

MANUAL PARA LA IDENTIFICACIÓN DE ESTRUCTURAS DE CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS

1. Definición:

Las **estructuras de construcción de significado** constituyen lo que, en palabras de Sánchez et al. (2008a), puede ser denominado como un *ciclo de interacción*, conjunto mínimo de intercambios necesarios para que profesor y alumno alcancen un acuerdo respecto a “lo que hay que decir, pensar o hacer” (p.110) o lo que en el marco de análisis de la práctica docente de Coll, Onrubia y Mauri (2008) corresponde a los *mensajes*, “expresión, a cargo de uno de los participantes en la actividad conjunta, de una unidad de información que tiene sentido en sí misma en su contexto de enunciación, y que, por tanto, no puede descomponerse en unidades más elementales sin perder su potencialidad comunicativa en ese contexto” (p.47)

De acuerdo a Sánchez et al. (2008b) estos patrones y estructuras de participación ordenarían la actividad conjunta de profesores y alumnos, haciendo previsible el curso de la interacción y organizándola temporalmente; cada uno de estos patrones encarnaría “diferentes valores intelectuales, relaciones de poderes y concepciones sobre lo que es el conocimiento, sobre cómo es generado, definido y compartido” (p. 98).

2. ¿Cómo segmentar las Estructuras de Construcción de Significado?

Un aspecto bastante problemático desde el punto de vista metodológico ha sido el criterio empleado para segmentar las diferentes estructuras de construcción de significados; en este sentido, hemos optado por *unidades de significado completo*, es decir, por interacciones que se inician y se cierran en torno a un mismo tema, cuando el profesor considera que se ha conseguido el objetivo del diálogo, alejándonos de la

definición formal de *mensaje* de Coll, Onrubia y Mauri (2008). En este sentido, pensamos que cuando un docente inicia un intercambio con uno o más estudiantes, está interesado en definitiva por abordar un determinado tema, por muy específico que este sea, lo que realizará a través de las intervenciones que considere oportunas para satisfacer su propósito. La extensión de la interacción y el tiempo de habla de cada uno de los actores nos revelarán, de alguna forma, sus supuestos epistemológicos, como trataremos de demostrar más adelante.

Por tanto, en una sesión de clases típica, encontraremos algunas *estructuras de construcción de significado* extremadamente extensas, como la que se presenta con ocasión de la **estructura directa** y otras muy breves, como la siguiente:

1. **Profesor:** ¿Cuál es el problema que había a nivel de los dioses entre los cristianos y los romanos?
2. **Alumno:** Que los romanos tenían sus dioses y no aceptaban al dios católico y los católicos tampoco aceptaban los dioses romanos.
3. **Profesor:** Correcto. En el fondo, los cristianos asumían un solo dios.

3. ¿Cómo categorizar las Estructuras de Construcción de Significado?

En coherencia con lo que hemos venido diciendo hasta ahora, el criterio fundamental para clasificar las diferentes *estructuras de construcción de significado* ha sido la forma en que el docente concibe la relación entre el conocimiento y el sujeto; en este sentido, apreciamos un continuo que va desde la búsqueda de una reproducción fiel de la realidad (sujeto cognoscente y objeto conocido son perfectamente distinguibles), a la concepción de que el conocimiento es una construcción elaborada en un contexto social y cultural y, por tanto, admite diferentes perspectivas y niveles de análisis (sujeto cognoscente y objeto conocido se construyen mutuamente).

Empleando este criterio, hemos logrado identificar cuatro estructuras, las que hemos etiquetado en función de su cercanía a las diferentes teorías implícitas descritas en el capítulo primero. A continuación las describiremos en detalle.

Estructura directa

Este tipo de estructura hace alusión a los momentos de exposición del profesor en los que la forma de interacción con los estudiantes se limita a una pregunta de carácter general, dirigida normalmente a la totalidad de la clase y que le sirven como retroalimentación a su presentación. En otras ocasiones, asume la forma de un comentario de actualidad o propio de la realidad cotidiana de los estudiantes que les conecta con los contenidos abordados por el docente. Tras esta forma de proceder subyacería la idea de un conocimiento único, que debe ser entregado al alumno para que éste lo asimile sin más.

Suelen ser muy extensas, pues el profesor dedica mucho tiempo a la entrega de datos e información. Por ejemplo:

27. **Profesor:** Estos cinco primeros libros, que los vamos a mirar, Génesis, el Éxodo, Levítico, Números, Deuteronomio, tienen lo que se llama ... tradiciones y vamos a mirar hoy día algunas tradiciones, una o dos tradiciones, y vamos a hacer un pequeño ejercicio. Yo les voy a mostrar a continuación alguna de las tradiciones; vamos a ir avanzando poco y la primera de ellas es la que ha denominado como tradición yavista, la tradición yavista. Aquí hay una tradición. **Me gustaría que vayan tomando nota**, porque después vamos a hacer un ejercicio. Hagan este mismo cuadro. Aquí tenemos la tradición yavista que se va, su nomenclatura es la J. que va desde la fecha del siglo X antes de Cristo, época de Salomón.
28. **Alumno:** Salomón es el hijo de David.
29. **Profesor:** De David, justamente. Salomón es el hijo de David, y el lugar, del reino del sur, de Judá. **Acuérdense que está el reino del sur y el reino del norte**, y el reino del sur está con Judá. Y tiene ciertas características, esta tradición tiene ciertas características. Y una de las características es que es un relato vivo. ¿Qué significa que sea un relato vivo? Significa que es ameno, que es pintoresco, que es folclórico como dice ahí, y que es marginado. Yo al hacer la lectura del relato me voy a encontrar que es un relato que tiene muchas, pero muchas intervenciones pintorescas. El autor cuando escribe lo escribe en una sintonía que sea ameno.
30. **Alumno:** ¿Qué llame la atención?
31. **Profesor:** Que llame la atención. O sea, uno, el leer por ejemplo un libro de psicología, que está escrito en psicología, que hay términos que yo no entiendo mucho y otro es leer tal vez valga la aclaración, leer a lo mejor un Harry Potter o alguna lectura que a mí me da gusto leerla, me animo a leerla. También otra características de esta tradición yavista es el antropo ... antropo..

¿cómo dice ahí? Antropomorfismo. ¿Qué quiere decir antropomorfismo? Significa la manera de mirar, de entender a Dios.

32. **Alumno:** Es una forma.

33. **Profesor:** Es una forma de relación con Dios. Y aquí vamos a encontrar que la relación de este personaje que es el yavista es una relación más cercana, más humana, se reviste a Dios como el alfarero, se reviste a Dios como aquel que está con el hombre, que pasea por el jardín, que está ahí, que conversa con el hombre, que de alguna u otra manera pesa sobre él el arrepentimiento de haber creado al hombre pero deja una puertecita abierta, una ventana abierta que por ahí también puede llegar la salvación. Es un Dios cercano. El autor, el autor de esta tradición escribe o describe a Dios como una forma más cercana al hombre, más humana. Y la otra característica es una visión de la humanidad que cuenta miseria y hay una maldición. pero la gracia del Señor, bendición de Abraham, del Éxodo, introduce la esperanza. No se cierra la puerta, no se cierra la ventana, sino que siempre deja como una ventanita abierta para la salvación del ... hombre. Preguntas... Vimos lo que era el autor bíblico con los géneros literarios. Dentro del Pentateuco, de estos primeros libros tenemos unas tradiciones que ya las hemos hablado la clase anterior. Unas tradiciones. Hoy las vamos a describir. Una tradición yavista escrita en el siglo X antes de Cristo. , el lugar el reino del sur, el reino del sur, y tiene algunas características, un relato vivo, una forma más humana, más cercana de la relación con Dios y una visión de la humanidad que no es tan esperanzadora es un poco, podríamos decir que es miseria, es maldición, pero siempre deja algo abierto, una ventanita. ¿Estamos? ¿Preguntas? ¿Alguna duda? Vamos a pasar a la segunda tradición, vamos a pasar a una segunda tradición. Esto lo vamos a ir mirando paso a paso porque es un ejercicio que tenemos que realizar para llegar a entender como se fue escribiendo la Sagrada Escritura. (deja tiempo para que los alumnos copien la diapositiva que está en la pizarra). Bien. La segunda tradición es la que se ha denominado como una tradición Elohísta, ¿ya? Una tradición Elohísta, y está determinada por la letra E, E. esto va más o menos del siglo noveno al siglo octavo antes de Cristo, época del esplendor del profetismo en el reino del norte, en el reino del norte. ¿El otro en cuál reino era?

34. **Alumno:** Del sur.

35. **Profesor:** En el reino del sur. Es decir, tenemos una tradición que se da en el reino del norte y otra tradición que se da en el reino del sur. ¿Ya?

36. **A:** ¿Eran opuestas?

37. **Profesor:** No, no son opuestas. Sino que son maneras de ver, de mirar la perspectiva de Dios. Entonces, época del esplendor del profetismo del reino del norte, siglo noveno al siglo octavo, se da al reino del norte en Israel. ¿La otra en cual se daba?

38. **Alumno:** En el reino del sur

39. **Alumno:** En el reino de Judá.

40. **Profesor:** En el reino de Judá. Es más sobria que la yavista; acuérdense que la yavista es pintoresca, le gusta escribir así ameno, ¿ya? Pero esta es más sobria, es más seca, es mucho más seca. Se presentan algunos personajes con rasgos proféticos. Por ejemplo Abraham, Moisés. Dios habla con Moisés cara a cara; él habla con Dios, la relación es una relación más cara a cara (entra alguien a hacerle una pregunta). Entonces tenemos, se evita el antropomorfismo y se acentúa la distancia entre Dios y el hombre. ¿Qué pasaba con la otra tradición?
41. **Alumno:** Era más cercana.
42. **Profesor:** Era más cercana, la relación va de tú a tú, más abrazado, más de amigos, más de compañeros que se quieren bien. En esta se evita eso, y es una distancia entre Dios y el hombre. Ya. Hay una distancia. Se recurre a mediaciones entre Dios y el hombre; tenemos los ángeles; los ángeles actúan, vistan, el ángel actúa, visita. Como por ejemplo, alguna visita del ángel.
43. **Alumno:** A Abraham
44. **Alumno:** A María.
45. **Profesor:** A María, a Moisés, a Abraham. ¿A quién más? Zacarías, acuérdense también de Zacarías, de algunos profetas. Hay un sueño, la persona cae en sueños, hay una dormición y en ese sueño Dios también les habla. ¿Se acuerdan de los sueños de José?
46. **Alumnos (varios):** Sí.
47. **Alumnos:** El de las espigas.
48. **Profesor:** Recordemos que el profeta es un mediador entre Dios y el hombre, la etapa del destierro, del desierto, es vista como un tiempo ideal, el lugar donde Dios revela su misterio, y se determina como Yavé. O sea, es más solitario, es más de soledad. ¿De acuerdo? Entonces tenemos dos grandes tradiciones, la Yavista y la Elohista, con sus características ¿Cómo las podríamos definir en general?
49. **Alumno:** La yavista es un poco más cerca del pueblo, con rasgos más humanos, más cercanos.
50. **Profesor:** Bien. ¿Y la otra?
51. **Alumno:** Dios más alejado del hombre y con ... más sobria que la yavista.
52. **Profesor:** Más sobrio. Vamos a ver a continuación ... vamos a hacer un breve trabajo, vamos a entrar a descubrir algunas características en algún texto, de lo que acabamos de ver.

Clase de Religión, 8º básico (2ºESO)

En la transcripción anterior podemos observar nítidamente cómo es el profesor quien monopoliza el discurso. No obstante, hay claros indicios de su interés por

compartir significados con los estudiantes, lo que se revela –por ejemplo- en las expresiones destacadas en los turnos 1, 3 y 7.

La participación de los estudiantes es muy breve, y se limita a la entrega de información verbal, que el profesor repite al retomar la palabra sin realizar mayores comentarios, sino como nexo para lo que continuará diciendo. En el turno 6, por ejemplo, un alumno interviene diciendo “*es una forma*”, expresión que incorpora el docente en su discurso y lo une a *relación con Dios*, que será el contenido al cual se referirá.

En el turno 10 un alumno plantea una pregunta, a la que responde de manera negativa, sin dar razones que sirvan como justificación; posteriormente, continúa con su idea. Apreciamos además el uso de preguntas de tipo general, como ¿Estamos? ¿Preguntas? ¿Alguna duda? (7) y otras que demandan la recuperación de datos específicos que sirven como ilustración al concepto que está intentando ilustrar.

En este ejemplo de interacción, percibimos cómo el profesor actúa como la única fuente de conocimiento, limitándose el estudiante a recibir de manera pasiva la descripción de una serie de conceptos expuestos como si fueran información verbal.

Estructura Interdirecta

Una segunda forma de construir significados compartidos sería la estructura **interdirecta** que, en la terminología de Sánchez (2010) correspondería a un patrón **IRE** (Indagación – Respuesta – Evaluación). A diferencia de la anterior, el profesor no se centra en la entrega de información sino que está preocupado –ante todo- de verificar cuánto “saben” los estudiantes a partir de la información verbal que son capaces de recuperar en un juego pregunta – respuesta específica.

“la característica principal de este tipo de estructuras es que la pregunta que abre el ciclo puede responderse sólo con recordar información o, si se trata de un ciclo procedimental, ejecutando una acción que no admite variantes. En un IRE no se demanda ningún proceso de selección o razonamiento; tan solo es necesario recuperar información” (p.181) “El

profesor pregunta lo que él ya sabe y tiene un control completo del proceso, lo que lleva a pensar que los IRE parecen más una actividad de evaluación que de enseñanza” (p.182)

“Lo determinante en la estructura IRE es el tipo de pregunta o demanda de partida (una demanda simple que no requiere procesos de selección, elaboración o razonamiento), mientras que los turnos de respuesta y evaluación pueden generarse en un único turno (...), pero también puede ir dándose en aproximaciones o turnos sucesivos (...) animados o no por alguna intervención del profesor” (p.183)

Desde nuestra perspectiva, una **estructura interdirecta** se caracteriza porque el profesor plantea preguntas breves, centradas en la recuperación de **información verbal** esperando de los alumnos la respuesta exacta. Si la respuesta es la correcta, repite lo que el alumno ha señalado. Si no ha acertado, se indica directamente que se está en un error y se da el turno de intervención a otro estudiante hasta que se encuentra la respuesta acertada. Veamos algunos ejemplos:

4. **Profesor:** Dentro de la Baja Edad Media hubo una serie de cambios. ¿Cuáles fueron? Lo vimos en la prueba niños.
5. **Alumno:** el incipiente capitalismo y el poder de los reyes... empezó a tomar todo
6. **Profesor:** Muy bien. El incipiente capitalismo y el poder de los reyes.

En la estructura anterior, apreciamos que el profesor es quien toma la iniciativa en la interacción, demandando la recuperación de datos específicos que ya han sido evaluados. Una vez obtenida la respuesta esperada, evalúa en términos de bueno o malo; no se detiene a profundizar respecto al significado de la intervención ni pide aclaraciones o formula preguntas que lleven más allá de lo expresado.

6. **Profesor:** Dentro de la Edad Media... Vimos que a fines de la Edad Media había una serie de cambios. ¿Se acuerdan o no? ¿Cuáles son los cambios que se originaron -niños- entre el siglo XIII al siglo XV? ¿Qué período de la Edad Media es - Belén- del siglo XIII al XV?
7. **Alumno:** ¿El moderno?
8. **Profesor** (La profesora ni siquiera reacciona a la respuesta; indica a otro alumno que levanta su mano)
9. **Alumno:** La Edad Media Baja
10. **Profesor:** Edad Media Baja. (Ahora se dirige a la alumna anterior) Yo te pregunté qué período era de la Edad Media. Entonces, Baja Edad Media.

Cuando un alumno proporciona una respuesta incorrecta, es “pasado por alto” y mantenido “en suspenso” hasta que algún compañero entregue el dato buscado, momento en el que se le señalará su error. En otros casos, como en el ejemplo siguiente, el profesor le hará ver de inmediato, y en forma directa, su error. En ambos casos, el docente no manifiesta mayor interés por conocer las causas de la equivocación.

1. **Profesor:** ¿en cuál está el Dios alfarero?
2. **Alumnos** (varios): En la primera
3. **Profesor:** Lean de nuevo
4. **Alumno:** (Lee algo que no se entiende).
5. **P:** No, no, no. Está chamullando. (chilenismo que indica que está hablando sin fundamento)

En la misma clase, apreciamos:

4. **Profesor:** (preguntando por la diferencia entre dos pasajes del libro del Génesis, en la Biblia) Ya, ¿qué otra más?
5. **Alumno:** Que en la primera parece que se tratara de la tradición yavista y en la segunda ...
6. **Profesor:** (interrumpe) No, no estamos llegando a esas conclusiones, estamos buscando semejanzas y diferencias, cómo se describe a Dios en el primero y cómo se describe a Dios en el segundo.

Cuando se trata de preguntas que tienen varias respuestas (no varias “perspectivas” de respuesta) se produce una especie de encadenamiento de intervenciones que culmina cuando se han recuperado todas las alternativas posibles. El docente media entre una y otra repitiendo la intervención del aprendiz o solicitando directamente más información.

1. **Profesor:** Vimos un tema de la mujer, que es importante
2. **Alumno:** Deberes y derechos
3. **Profesor:** Sus deberes y derechos
4. **Alumno:** La educación superior de la mujer
5. **Profesor:** La educación superior, la educación del niño.
6. **Alumno:** El trato de la mujer y del niño
7. **Profesor:** Ya, el trato de la mujer y del niño

8. **Alumno:** Que el trato de la mujer era similar al de un esclavo.
9. **Profesor:** Ya. ¿Sí?
10. **Alumno:** Las características de toda la sociedad.
11. **Profesor:** Bien. Las características de toda esa sociedad, de Palestina

Finalmente, este tipo de estructura adquiere una forma similar a la anterior cuando el docente debe proseguir la búsqueda de la respuesta correcta a pesar de los errores de los estudiantes, como en la siguiente estructura.

Estructura interpretativa

Una tercera estructura de construcción de significados sería la *estructura interpretativa*, un paralelo de lo que Sánchez (2010) denomina IRF:

“En la estructura IRF, la pregunta de partida obliga a elaborar la información con la que se cuenta o la que el texto proporciona (y no simplemente recuperarla), lo que presupone que haya una negociación de significados entre los interlocutores. Esta negociación de significados se manifestará en que la respuesta que suscita el acuerdo es generada en varios turnos (aproximaciones sucesivas) o en una evaluación compleja (que, por eso mismo, adopta el nombre de *feedback*)” (p.183)

A diferencia de las alternativas *directa* e *indirecta*, en ésta se acoge y se promueve la participación de todos en una tarea bastante abierta, que admite la existencia de diferentes respuestas. La intervención de profesor, en palabras de Wells (2001, p.211) “actúa mucho más como una oportunidad para ampliar la respuesta del estudiante, extraer su significado o establecer conexiones con otras partes de la experiencia total de los estudiantes durante la unidad”. No obstante, deja en claro que existe una respuesta correcta, reflejando lo que Pozo y Scheuer (1999) denominan realismo interpretativo o pluralismo representacional.

En el siguiente ejemplo, podemos ver cómo el profesor va recogiendo lo que los alumnos van diciendo, a modo de eco. Al finalizar la interacción, rescata los aspectos

positivos en el desempeño de los alumnos (uso de adjetivos calificativos), pero indica claramente que sus intervenciones no se han ajustado a lo que se entiende formalmente como una descripción; reconoce que se trata de un primer acercamiento, pero no lo valora como un paso para lograr otro tipo de desempeño, quizás más elaborado.

30. **Profesor:** (después de presentar una serie de imágenes en diapositivas de ppt) A través de la descripción yo voy a calificar y voy a valorar. Por ejemplo, doña Trinidad, si le pido que me describa esa imagen, si le pido que me describa esa imagen, ¿qué podría decir?
31. **Alumno:** Es como un bosque, está en medio de la noche ... entre el día y la noche., el atardecer. Antes podría decir que era una casa porque tiene una puerta.
32. **Profesor:** Ya. Me dijo entonces que era un bosque en la noche, atardecer, y antes era una casa. Sigamos. ¿Podría describirme esa imagen Benjamín? Bien fuerte.
33. **Alumno:** Ahí hay un edificio (... no se entiende) y dos personas pescando.
34. **Profesor:** Ya. Dos personas ¿qué? Ya. Rescato lo que hizo Benjamín: Partió de atrás, del fondo hacia un primer plano, la industria, la contaminación, las industrias, el agua, y terminó en estas dos personas. Ya. Ahí hay un orden en lo que él hizo. Con la siguiente imagen, por favor. ¿Qué puedes decir de esta imagen, Isidora?
35. **Alumno:** Como que estuvieran en un (no se entiende .. Se queda a medio camino)
36. **Profesor:** Uy, están como día lunes. Vicente, qué me puede aportar a esa imagen.
37. **Alumno:** Hay tres personas, dos hombres y la mujer está triste.
38. **Profesor:** Está triste. Ya. Y al fondo, ¿qué ves tú?
39. **Alumno:** Unos árboles
40. **Profesor:** Ya. Bastante borroso. Ya, y un hombre también la fondo, bastante compungido, con sus ojos algo llorosos y en una actitud también de bastante pena. Avancemos. Mira esa imagen ... tremenda
41. (los niños realizan diversas exclamaciones al ver la fotografía de un niño navegando en un río de basura)
42. **Profesor:** Francisca, ¿qué podrías decir de esa imagen? ¿Cómo podrías describirla?
43. **Alumno:** Hay una persona que va por encima de basura
44. **Profesor:** En lo que en otro tiempo pudo haber sido
45. **Alumno:** Un río.
46. **Profesor:** Quizás un río. Avanza (cambia de diapositiva). Quién me puede describir ese parquito. A ver Vania
47. **Alumno:** Atrás hay como un colegio o un edificio y (no se entiende)

48. **Profesor:** Ya. Medio pokemonas. No son pokemonas parece. Una mezcla medio rara. Ya. ¿Qué más?
49. **Alumno:** Que están como medias (...) y una está como más normal que la otra.
50. **Profesor:** Más normal que la otra. ¿Y qué es eso de ser más normal que la otra?
51. **Alumna:** Que la otra no está tan desordenada como la otra
52. **Profesor:** Y ser desordenado ¿es ser anormal? (cambia de diapositiva; diferentes exclamaciones ante la imagen de dos gatitos abrazados) ¿Quién me puede describir eso? ¿Sí? Catalina
53. **Alumno:** Ahí se ve una (...) los dos gatitos se están abrazando
54. **Profesor:** Ya. Y eso ... perfecto, ¿seguimos? (cambia de diapositiva; diferentes exclamaciones ante la imagen de un chimpancé) ¿Quién me puede describir esta imagen? ¿Erika?
55. **Alumno:** Que hay como un mono que está medio asustado y pareciera que anda con ropa. Atrás creo que hay pasto y como una plataforma.
56. **Profesor** Yo creo que todos los que participaron en esta primera etapa de tratar de describir fue un primer acercamiento, una descripción, pero no fue una descripción. Me seleccionaron algunos datos, y de esos datos comenzaron a hablar. Pero descripción así como corresponde hacer descripción, mm. Yo vi que me dijeron que el rostro; después yo dije lo del primer plano hacia el fondo y empezaron un poco a tomar, a tomar ese modelo para referirse a las imágenes.
57. **Alumno:** Todos los hicimos como más enumerado que ...
58. **Profesor:** Correcto. Hicieron más una enumeración que describir. Lo que sí rescato es la utilización de adjetivos calificativos. El adjetivo calificativo chiquillos ¿para qué sirve? (continúa otra estructura en torno al adjetivo calificativo)

Nótese cómo en el turno 5 el profesor destaca un aspecto que le parece importante en la descripción que se está realizando, y que la mayoría de los estudiantes utiliza posteriormente. En el 27, evalúa lo realizado, valorando los aportes e indicando claramente que **no corresponden**, pese a todo, a lo que debería ser una aplicación **correcta** de la descripción. También llama la atención que en los turnos 20, 21, 22 y 23 hay un intento de interacción diferente, mucho más abierta que las anteriores; sobre ella volveremos un poco más adelante.

Cabe hacer notar, sin embargo, que nuestro análisis no reconoce la existencia de ciertos conocimientos aceptados socialmente que actúan como guía para la generación de explicaciones de la realidad más sólidas y complejas, como en el caso anterior sería un modelo canónico de cómo hacer una descripción. Ante todo,

apuntamos a una mirada del docente que no reconoce el valor explicativo de los conocimientos de los estudiantes, sino que pretende reemplazarlos por el conocimiento formal. En la misma situación anterior, el docente podría haber adoptado una actitud distinta e invitar a los alumnos a conocer una forma distinta de hacer una descripción que puede enriquecer y transformar lo que ellos son capaces de hacer en forma autónoma.

En la siguiente transcripción, perteneciente a la misma clase anterior, constatamos cómo la retroalimentación de la profesora busca dejar en evidencia el error para que posteriormente se llegue a la respuesta correcta; hay un acercamiento progresivo al conocimiento cierto (que no podemos apreciar porque se corta la grabación). No se trata de un cierre seco, como en el caso de un IRE (en términos de bien o mal) sino de una auténtica retroalimentación de la respuesta dada por el alumno.

19. **Profesor:** Siempre que yo encuentre esa combinación, de adverbio más adjetivo. El adverbio en este caso siempre va a determinar a un adjetivo. No puede determinar a ningún otro. Puede determinar a un verbo o a otro adverbio, pero en este caso a un adjetivo. ¿Quién me podría dar ejemplos de frases adjetivas? (no hay respuesta de los alumnos) La profesora bastante exigente. ¿Cuál sería ahí la frase adjetiva?
20. **Alumno:** Bastante exigente
21. **Profesor:** Bastante exigente. Perfecto. ¿Quién me puede dar otro ejemplo?
22. **Alumna:** La bandera chilena es la más bonita del mundo.
23. **Profesor:** Mira. Le colocaste ... te estoy diciendo que la frase adjetiva determina el núcleo del sujeto. Tú me dijiste "La bandera chilena ES la más bonita". ¿Eso está en el sujeto "es la más bonita"? No, no lo diga, porque usted no conoce esa parte, y esa parte es más complicada.
24. **Alumno:** La gallina cacarea más que las demás.
25. **Profesor:** Mira: ¿Quién cacarea más que las demás?
26. **Alumnos (varios):** La gallina
27. **Profesor:** Sujeto. No colocaste la frase adjetiva en el sujeto, y la frase adjetiva siempre va en el sujeto.
28. **Alumno:** Los abuelos son los más sabios.
29. **Profesor:** Los abuelos son los más sabios. ¿Quiénes son los más sabios?

30. **Alumnos** (varios) Los abuelos. ¿Dónde está la frase adjetiva? No la colocaste en el sujeto.
31. **Profesor:** ¿Quién me puede dar otro ejemplo? (nadie participa) Hagan el grillo.
32. **Alumno:** Alexis Sánchez, el mejor del partido.
33. **Profesor:** ¿El mejor ...?
34. **Alumno:** El mejor del partido
35. **Alumnos:** (Hay varias reacciones que no se entienden) ... repiten como la profesora ¿quién es el mejor del partido?
36. **Profesor:** No, no, no. Pero ahí hay otra ... ¿donde está el adverbio determinando al adjetivo? ¿Felipe?

Observemos cómo los alumnos tienen bastante claridad respecto a que se demanda de ellos entregar la **respuesta correcta** pues hay momentos (turnos 1 y 13) en los que nadie participa, especialmente después de haber percibido cómo sus compañeros han sido incapaces de acertar con lo solicitado por el docente.

Estructura Constructiva

En este tipo de estructura apreciamos un esfuerzo del docente por **construir** una representación compartida del conocimiento con sus estudiantes, dándoles espacio para expresar su propia perspectiva respecto a un determinado tema y recogiendo en su discurso sus aportes. Por ejemplo:

10. **Profesor** ¿Pero qué puede tener de complejo, por ejemplo, una constitución europea o una constitución latinoamericana?
11. **Alumno:** Que quizás no abarque a todos los pueblos.
12. **Profesor:** Ya. En el caso de América, por ejemplo, puede que no abarque todos los pueblos. ¿Qué otro problema puede generar?
13. **Alumno:** Requiere mucha igualdad, mucha homogeneidad ... económica.
14. **Profesor:** Ya. Por ejemplo, el tema de la igualdad económica, homogeneidad económica. Sí.
15. **Alumno:** Un problema social, porque enfrenta distintas culturas.
16. **Profesor:** El enfrentar distintas culturas. Ya. Esto genera el enfrentar distintas culturas, distintas etnias dentro de lo que es Europa. Sí.

17. **Alumno:** Que también están dirigidos por sistemas políticos diferentes.
18. **Profesor:** Los otros sistemas políticos contrarios. Ojo. Los sistemas políticos contrarios, los de Europa del este, no eran parte de este proceso. Porque queda claro, nosotros pensamos, por ejemplo, República Checa, República Checa si bien no es parte de esto, pero sí lo es Polonia, la Alemania unificada. Porque hubo un cambio se les permitió ingresar. Pero los problemas que ustedes han dicho generan que la Constitución no esté aprobada (continúa la exposición)

Generalmente, se inicia con una tarea bastante abierta, en la que es posible aceptar diferentes tipos de respuesta. Todas ellas se considera válidas, pues representan el punto de vista del aprendiz; el profesor no impone su mirada particular del asunto sino que actúa como facilitador del proceso de expresión de los estudiantes formulando preguntas para pedir aclaración o haciendo eco de lo dicho por ellos.

Por otro lado, los alumnos tienen la posibilidad de explicitar su pensamiento con bastante mayor detalle de lo que sucedía en las estructuras descritas previamente, en las que se limitaban a respuestas cortas para recuperar información.

19. **Profesor:** (después de leer dos descripciones) ¿Podría haber alguna diferencia entre una descripción y la otra? Erika, ¿con cuál te quedas tú?
20. **Alumna:** Yo, con la segunda
21. **Profesor:** ¿Por qué?
22. **Alumna:** Porque está como más completa
23. **Profesor:** Y qué le encuentras tú que está más completa
24. **Profesor:** Dice ahí que era ... da como hartas características como siniestro, horrible. Que aquí, no son todas, están bien pero también en el otro dice que causan espanto en el pueblo y toman la apariencia humana y aparecían en el lugar en la noche. Está como más completo.
25. **Profesor:** Ya. Tú vas a un asunto que está más completo uno que la otra. Perfecto. ¿Y en qué podría basarse eso de que esté más completo? Tía, está más completa esta de este lado, ¿por qué? ¿Qué razón habría?
26. **Alumno:** Que de este lado está des... (no puede terminar la palabra)
27. **Profesor:** A ver (señalando a otro alumno)
28. **Alumno:** Descrito
29. **Alumno:** Que en la primera es una enumeración

30. **Alumno:** La de acá tú dices, eran feos, monstruosos y siniestros, que daban mucho miedo. Ya. Tú dices que esta es una enumeración y la otra no. Usted
31. **Alumno:** Que esa es como una enumeración de todos los adjetivos de los monstruos, adjetivos calificativos.
32. **Profesor:** Perfecto
33. **Alumno:** (continúa) Y el otro es un texto en el que te pueden describir, pero sin enumerar.
34. **Profesor:** Ya. Tú crees que habría en la constitución de este párrafo habría más preocupación, no solamente enumerarlos. Usted.
35. **Alumno:** La redacción que tiene el texto de allá es mucho mejor en cuanto a que también agregaron (no se entiende el resto)
36. **Alumno:** Ya. Perfecto. Todo lo que me dijeron chiquillos, súper bien.

En otras ocasiones, los estudiantes tienen la posibilidad de manifestarse en desacuerdo con lo expuesto por el profesor, quien les da la posibilidad de expresarse, contra argumenta y presenta su propia perspectiva no como la verdad última, sino como una opinión más, como podemos percibir en la reacción de esta estudiante frente a las palabras de su profesor de Religión (4º medio/2º de Bachillerato)

9. **Alumna:** Uno muchas veces quizás no debe seguir el patrón pero tiene que adecuarse un poco al modelo de la sociedad. Porque o si no, entre comilla, no sé si la palabra es rechazado, pero igual tiene como ciertos límites.
10. **Profesor:** Limitado... pero es una decisión tuya, y tú eres valiente por ser auténtico realmente.
11. **Alumna:** ¿Pero vale la pena serlo?
12. **Profesor:** Yo creo que sí, porque eres libre. Porque no te condicionan. Yo creo que eso es lo importante. Ése es el elemento, ¿te das cuenta? Hoy día la sociedad tiene una influencia muy grande en el desarrollo del hombre y una estrategia también detrás de esto extremadamente comercial frente a ciertas cosas ¿Sí o no? y es fuerte la publicidad. La publicidad es un excelente estrato para generar necesidades en ti que tú no tienes, pero te hacen creer de repente, por factores psicológicos, que es importante para ti y te hace crecer como persona, cuando no necesariamente es así. ¿Te das cuenta? Y ahí está la diferencia (sigue la exposición)